Freie Empfänglichkeit, ihre Pflege und die Erziehung zu ihr.

Inaugural-Dissertation

zur

Erlangung der Doktorwürde

der

Hohen philosophischen Fakultät

der

Friedrich-Alexanders-Universität Erlangen

vorgelegt von

Otto Karl Satzinger

aus München

Tag der mündlichen Prüfung: 28. November 1929

Erlangen

Universitäts-Buchdruckerei von Junge & Sohn

1929

30:25

Referent: Geheimrat Univ.-Prof. D. Dr. O. Stählin

Dekan: Univ.-Prof. Dr. Lippold.

R. UNIV.
BIBLIOTHEEK
LEIDEN

Inhaltsangabe.

Seite

Einleitung: Die Aufgabe 5

Hauptteil: I. Allgemeines 10

1. Die Notwendigkeit freier Empfänglichkeit 10
   a) Hinsichtlich des Bildungsstoffes. — b) Hinsichtlich des Individuums. — c) Hinsichtlich der Gesellschaft.
2. Das aktiv sittliche Moment in der freien Empfänglichkeit 16
   a) Das inadäquate Objekt. — b) Die Nötigung zur Aufmerksamkeit auf dasselbe. — c) Folgerungen daraus.
3. Die Befreiung zur Empfänglichkeit als erzieherische Aufgabe 21

II. Die Pflege der freien Empfänglichkeit durch Lockerung des Seelenbodens 26

1. Grundsätzliches zur Vitalitätspädagogik 26
2. Die Lockerungsmittel 38
   a) Die Atmung. — b) Das Singen. — c) Die Gymnastik. — d) Die Einschau in leibseelische Vorgänge.

III. Die Beschaffung der äußeren Möglichkeiten für das Rezipieren 50

IV. Die freie Empfänglichkeit und die schulischen Verhältnisse 56

1. Die Lernschule 57
2. Die Kraftschule 59
3. Die Arbeitsschule 63
4. Die Erlebnisschule 69
5. Die Lebensschule 77

V. Die freie Empfänglichkeit und die Denkprägungen 79

1. Das Verhältnis der f. E zum Sachdenken, ästhetischen Denken, Lebensdenken 80
2. Die Pflege des Lebensdenkens für die freie Empfänglichkeit 84

Seite

VI. Die freie Empfänglichkeit und die Erziehung des reifenden Jugendlichen im besonderen 88

1. Analyse der Hörfähigkeit des reifenden Jugendlichen . 89
2. Hilfen zur freien Empfänglichkeit des reifenden Jugendlichen 94

a) Durch Hinweis auf das Wahrhaftigkeitsprinzip. — b) Durch Radikalisierung seiner Begriffe. — c) Durch Schaffung von Fragekomplexen. — d) Durch Erziehung zur Selbstschau. — e) Durch den Hinweis auf die rezeptive Art der Religion. — f) Durch die Lehrpersönlichkeit.

VII. Die freie Empfänglichkeit und die Volksbildungsarbeit 111

1. Die Berücksichtigung der „eigentlichen" Bedürfnisse des Subjekts 113
2. Die Hilfe zur notwendenden Frage nach dem Objekt . 115
3. Die Form der Objektvermittlung in der Volksbildungsarbeit 119
4. Die Verbindung des Subjekts mit den gestaltenden Zeitkräften 121
5. Anhang: Die Pflege des sozialen Hörens 123

Beschluß 125

Abkürzungen.

f. E. = freie Empfänglichkeit.
r. = rezeptiv.
V.B. = Volksbildung.
V.H.Sch. = Volkshochschule.
J.B. = Jugendbewegung.

Anmerkung.

Die benützte Literatur ist in den Anmerkungen genannt.

Freie Empfänglichkeit, ihre Pflege und die Erziehung zu ihr.

Einleitung.

Die Aufgabe.

Dem folgenden liegt die Aufgabe zugrunde, zu untersuchen, was der Erzieher tun kann, um die freie Empfänglichkeit zu fördern. Um ganz zu verdeutlichen, was freie Empfänglichkeit ist, müssen wir noch weiter unten eine ausführliche Erklärung geben. Hier sei darauf hingewiesen, daß wir unter „freier Empfänglichkeit" eine bestimmte Art des Rezeptionsverhaltens eines Individuums verstehen und zwar weder die gebundene Art zu rezipieren (Aneignung eines vom Erzieher kraft dessen Autorität bestimmten Inhalts), noch die passive Art des Rezipierens, noch die Art des Rezipierens im Erlebnis. Wir verstehen unter „freier Empfänglichkeit" auch nicht das Interesse (das sympathetische) an einem Gegenstand, welches Interesse der natürlichen Sphäre entstammt. Vielmehr verstehen wir unter „freier Empfänglichkeit" diejenige Art der **Rezeption** eines Objekts, welche vornehmlich in dem sittlichen Verhalten besteht, einem sich anbietenden Objekt derart im Hören auf den Anspruch (von Ansprechen) desselben Raum zu gewähren, daß das Objekt bzw. dessen Anspruch auf die bestmöglichste Weise nach seinem ihm eigentümlichen Inhalt vernommen wird[1]). Wir nehmen an,

1) Nach dem päd. Lexikon von Schwarz . . . Artikel „Empfänglichkeit" ist E. im allgemeinsten Sinne die Eigenschaft des Menschen, die ihn bereit macht, äußere Einflüsse zu empfangen. Der Sprachgebrauch engt diese Bedeutung stark ein. Wir sprechen von einer E. für das Gute, Reine, Edle und umgekehrt, aber nicht für wissenschaftliche Methoden und Tatsachen. Die seelische E. ist also auf die Welt der Werte bezogen, ist gleichbedeutend mit Wertempfänglichkeit; sie ist eine Eigenschaft der fühlenden Seele, sie besteht in der Bereitschaft derselben, die an den geistigen Gütern haftenden Werte gleichsam anzunehmen und sie für sich gelten zu lassen. („Freie" E. ist dann die mit dem Willen der Menschen auf irgend eine Weise verbundene E.)

daß dieses Verhalten unter natürlichen Bedingungen steht (das Individuum muß für den Anspruch des Objekts frei von äußeren und inneren Hemmungen sein). Darum muß es dem Erzieher ein Anliegen sein, diese Bedingungen zu schaffen. Wir nehmen weiter an, daß dieses Verhalten aber auch in die Sphäre des Sittlichen greift — das Individuum muß, um dem Anspruch des Objekts auch wirklich gerecht zu werden, auch frei von egozentrischen Hemmungen gemacht werden.

Indem wir die Aufgabe nannten, grenzen wir sie nach zwei Seiten ab; es handelt sich uns um die Erziehung des „hörenden" Menschen. Wir grenzen 1. nach der einen Seite ab gegen die Erziehung, welche das Handeln des zu Erziehenden fördern will und wir grenzen 2. nach der anderen Seite ab gegen die Erziehung, welche das Erlebnis fördern will. Damit ist aber freilich nicht gemeint, daß das Handeln wie das Erleben nicht auch gefördert werden müßten.

Unser Interesse geht also nicht darauf aus, zu erfahren, wie der vornehmlich aktiv Eingestellte erzogen werde, der kraft seiner Autonomie und Individualität im selbstsicheren Gefühl sich seine Wertwelt baut und sich einesteils als Schöpfer und Bestimmer seiner selbst weiß, bzw. alles, was seinem Wesen adäquat erscheint, aus Kultur und Gemeinschaft zur Stärkung seines Wesens in auswählender Weise benutzt und der andererseits in Schöpfertätigkeit, Produktivität, Spontaneität und Leistung sein Ideal besitzt. Vielmehr interessiert uns die Erziehung zum Geöffnetsein für den tatsächlichen Anspruch des Objekts. In Verbindung mit dem Aktivitätsgedanken bleiben wir indes durch die Ansicht, daß im horchenden Vernehmen des Anspruchs des Objekts bereits ein sehr bedeutender Grad von Aktivität vorliegt und daß wahre Spontaneität bereits dort ihren Anfang nimmt, wo man sie oft für ausgeschlossen hält, nämlich im Hören[2]). In Verbindung mit dem Aktivitätsgedanken hält uns auch die Meinung, daß gerade fruchtbare Aktivität immer aus der hingebungsvollen Aufmerksamkeit auf die tradierten Kulturgüter erwächst. Allerdings ist die Aktivität, die wir hier

---

2) Burger (Arbeitspädagogik, Geschichte, Kritik, Wegweisung, Leipzig 1923) wies schon mit anderen, z. B. F. W. Förster (Schule und Charakter, Zürich 1918 S. 96—100), Paul Hoffmann (Die gegenwärtige Krise in der Schulreform Leipzig 1927), die alte Wahrheit wieder nach, daß Rezeptivität mit Unproduktivität nicht verwechselt werden darf.

meinen, nicht einseitige „Nur"-Aktivität, sondern wir erblicken die fruchtbare Aktivität in der Form der Reaktivität [3]).

Gegenüber der Erlebnispädagogik ist die Grenze unserer Arbeit eine fließende. Sie ist dadurch gezogen, daß die Grundeigenschaft des Erlebnisses seine „Unmittelbarkeit" ist [4]). Im Erlebnis wird das Objekt vom Individuum schon erfaßt, es tritt ihm nicht mehr gegenüber als ein Wahrgenommenes. Es ist gegeben, indem wir seiner schon als Besitzende inne werden. Unsere Aufgabe aber ist es nicht, nach dem Erleben zu fragen, sondern nach dem sittlichen Verhalten einem Objekt gegenüber, das uns anspricht. Während das Erleben des Objekts einerseits Gnadencharakter hat, andererseits ein natürlicher Vorgang ist, ist das Anhören des Objekts, das uns als Nicht-Eigenes eben als Objekt, als Gegenstand gegenübertritt, hauptsächlich ein sittlicher Vorgang. Dies soll an einem Beispiel gezeigt werden:

> Während der Erlebnispädagoge an der Schwind'schen „Morgenstunde" das Erlebnis der reinen Morgenfrühe im Bildgenuß verdeutlichen will, also beispielsweise das Naturerleben anbahnen will, aber das wirkliche Erlebnis bloß als Gnadengeschenk für seinen Zögling erwarten darf, geht es uns um folgendes: a) der Beschauer soll die natürliche Möglichkeit haben, befreit und entlastet gesammelt und in Weihe das Bild zu betrachten, b) er soll lernen, mit dem ihm zunächst unbekannten Kunstwerk zu verkehren wie mit einem Fürsten, soll nicht zuerst reden, denn es würde sich ja bloß selbst hören, soll lernen zu warten, bis er angeredet wird [5]).

Während also die Erlebnispädagogik auf den einzelnen Gebieten verschieden lebhaft theoretisch die Frage erörtert, ob Erlebnisse im Unterricht hervorgerufen werden können, ob und in welcher Weise die verschiedenen Altersstufen erlebnisfähig seien usw. und während die Erlebnispädagogik

---

3) P. Hoffmann a. a. O., auf welches Buch hier noch öfter zurückzukommen ist, stellt Rezeptivität und Nur-Aktivität (unbezogenes Selbsttun des Schülers) einander gegenüber, er will für die Schule die R. an erste Stelle rücken, findet aber die Lösung für die berechtigte Forderung der Aktivität des Schülers in der Reaktivität, d. h. in der aus dem Empfang hervorgehenden Aktivität.

4) W. Neubert, Das Erlebnis in der Pädagogik, Göttingen 1929, S. 12, 13 — „das Erlebnis tritt mir nicht gegenüber als ein Wahrgenommenes oder Vorgestelltes; die Realität Erlebnis ist für uns dadurch gegeben, daß wir ihrer inne werden" — „Erlebnis ist eine Realität, unmittelbar als solche auftretend, ohne Abzug innegeworden, nicht gegeben und nicht gedacht". Bei W. Neubert zitiert nach Diltheys Schriften.

5) Letzteres zitiert nach Förster, Schule und Charakter a. a. O. S. 99.

praktisch die Anbahnung, Vorausformung und Zurichtung ganz bestimmter Erlebnisse betätigt (z. B. Naturerlebnis), geht es uns darum, zu fragen, wie das Hören an sich förderbar sei. Nun wird gewiß der Erlebnispädagoge ein gleiches vor dem Bild im obigen Falle tun wie wir. Daher haben wir hier eine Verbindung mit der Erlebnispädagogik und zwar durch die beiderseitige Tendenz, das Objekt dem Subjekt nahezubringen. Indes betont die Erlebnispädagogik, soweit ich sehe, durchwegs die natürliche Befähigung zum Empfang (der auch wir nachgehen), während hier vornehmlich die sittliche Befähigung behandelt werden soll.

Die gedachte freie Empfänglichkeit beziehen wir im folgenden auf zweierlei: 1. auf das Verhalten gegenüber dem Anspruch tradierter Kulturgüter der geistig sittlichen Welt, sei es, daß sie sich unmittelbar oder mittelbar (durch Personen) darstelle. 2. Auf das Verhalten gegenüber dem Anspruch des Menschen (einer Einzelpersönlichkeit oder einer Menschengruppe in Struktureigentümlichkeit, Bedürfnismitteilung usw.). Doch scheiden wir beide Verhalten nicht, da wir annehmen, daß der zum Hören bereite Mensch gegenüber allem ihm Entgegentretenden seine Hörbereitschaft betätigen wird.

Indem wir von Pflege sprechen, meinen wir die Schaffung der äußeren natürlichen Voraussetzungen für das Hören eines Anspruchs; indem wir von Erziehung sprechen, meinen wir dagegen die Befreiung des Subjekts von der egozentrischen Sphäre.

Da die natürliche und die sittliche Befreiung zum Empfangen Hand in Hand miteinander gehen, können wir nicht jetzt von der Pflege und dann von der Erziehung sprechen und es entsteht keine direkte Einteilung der Arbeit dadurch.

Die Verbindung unserer Aufgabe mit den Ansprüchen des Bildungsideals ist dadurch hergestellt, daß das Bildungsideal die Rezeption ebenso wie die Spontaneität vorsieht[6]). Zwar wird im Lauf der pädagogischen Entwicklung der Nachdruck bald mehr auf die Rezeptivität (gebundene R. oder R. in der Erlebnisform), bald mehr auf die Spontaneität gelegt, wie auch in der pädagogischen Entwicklung der Nachdruck sich verteilt zwischen Impressionismus und Expressionismus, Daimon und Tyche, Weltauffassung und Selbstdarstellung. Doch

6) So stellt Schleiermacher Rez. und Spont. zusammen — Schleiermacher III. Abt. 9. Band: Erziehungslehre aus dem Nachlaß und nachgeschr. Vorlesungen hrsg. v. C. Platz Berlin 1849 Seite 207 ff., 271 ff., 288 ff., 385, 399, 621.

darf wohl behauptet werden, daß das hauptsächliche Bildungsideal von Goethe an bis zur gegenwärtigen Verschmelzung von Erlebnis- und Arbeitsschule das Rezipieren, d. h. hier die sittlich begründete hörende Bereitschaft zur Aufnahme als ein Teilziel der Bildungsaufgabe ansieht.

Während für die jugendliche Stufe (Kindes- und Jugendalter) die Wahrnehmung mit den äußeren Sinnen, die im Gefühl genossene Erfahrung, das sinnlich seelische Erlebnis vornehmlich im subjektivistischen Sinne maßgebend ist, wird das freiwillig hörende Verhalten dem Anspruch des Objekts gegenüber hauptsächlich Sache der Erziehung der reiferen Jugend und der Erwachsenenerziehung sein. Erst im reiferen Alter kann die freie Hingabe an den Anspruch des Objekts wirklich eine sittliche Tat genannt werden. Weil erst hier das Subjekt hinsichtlich seiner Hingabe in freier Entscheidung steht, kann der Schein, die Autorität des Erziehers zwinge es zur gebundenen passiven Rezeptivität, vermieden werden. Hier erst wird dem Subjekt die Spannung zwischen Ich und Objekt, eigener und fremder Welt, deutlich, bzw. die Spannung kann deutlich gemacht werden. Erst im reiferen Alter kann eine gewisse sittliche Befreiung zur Empfänglichkeit einsetzen, weil das Ich in seiner Lage der Ichbeharrung, des egozentrischen Verhaltens erst hier erlebbar ist. Die Arbeit faßt daher die Erziehung der reiferen Jugend und der Erwachsenenerziehung ins Auge. Es wird jedoch auf die Jugendstufe Bezug genommen, soweit auch im Jugendalter die freie Empfänglichkeit förderbar erscheint.

Hauptteil.

I. Teil: Allgemeines.

1. Die Notwendigkeit freier Empfänglichkeit.

Auf die Frage, ob wir der freien Empfänglichkeit bedürfen, werden im folgenden verschiedene Begründungen der Notwendigkeit der Erziehung zum hörenden Menschen genannt. Sie leiten sich her aus dem Interesse:

a) an dem durch Hören zur Wirksamkeit kommenden Bildungsstoff,
b) an dem im Hören zur Reife bestimmten Individuum,
c) an der zur hörenden Gemeinschaft bestimmten Gesellschaft.

a)

Ein Bildungsstoff kommt nur zur Wirksamkeit, indem der im Hören Gebildete ihm den Raum gibt, daß der Bildungsstoff sich wirkend in seiner ganzen Fülle und Tiefe mitteilen kann. In jedem wahren Bildungsstoff liegt die Tendenz zu wirken, zu bilden, d. h. zu gestalten und umzugestalten. Indes wirkt der Bildungsstoff nicht automatisch durch bloße Einlagerung bzw. durch Verdichtung seines Inhalts zur Abstraktion, zum Lehrsatz usw. Vielmehr bedarf es, sowie das Korn der gelockerten Erde bedarf, eines bestimmten Bodens. „Sobald meine Struktur der Struktur des Bildungsgutes angepaßt ist, werde ich von ihm ergriffen“ [7]) und sobald „ich durch ununterbrochene Tätigkeit . . . mich in das Wesen des Kulturgutes zu versetzen suche, d. h. eben, es erarbeite“, wird das Bildungsgut fruchtbar, verwandelt sich die ihm immanente Energie in Energien im Individuum, erhält das Bildungsgut die Möglichkeit, in mir zu wirken. Jenes Anpassen aber ist Arbeit (d. h. lernende Arbeit im pädagogischen Sinne — wie sie der Arbeitsbegriff A. Fischers [8]) meint). So ist das A und O dieser Arbeit freies Hören. Doch muß dieses „Hören“

7) Kerschensteiner, Begriff der Arbeitsschule, Leipzig 1920, S. 1.

nicht mit den gekreuzten Händen auf der Bank oder dem stummen Hören eines Vortrags gleichgesetzt werden, obgleich auch im Hinblick auf das Hörenlernen ein Korn Salz in der Forderung der alten Schule liegt. Gegenüber der Ansicht, ein Bildungsgut sei „nur" freitätig (spontan) vom Schüler aus selbst zu erarbeiten, möchten wir allerdings behaupten, daß es sehr viele Bildungsgüter gibt, die gar nicht von selbst gefunden werden können, und daß dieses Hören, welches wir meinen und auch als Arbeit bezeichnen, in einem spontanen Rezipieren besteht, — nicht in gebunden passivem, sondern in spontan freiwilligem —, was allerdings Sorge des Reifen ist. Die „Arbeit" des Hörens besteht nicht in einer analysierenden Zerarbeitung des Stoffes und nicht in einem übermütigen Herangehen an ihn, der zu Bildende steht nicht über dem Bildungsgut, sondern vor ihm. Vielmehr besteht die „Arbeit" des freien Empfangens im tiefen aushaltenden Aufnehmen, im vollen Ausklingenlassen dessen, was der Gegenstand zu geben hat (z. B. die Lehre einer Kirche, die Art der Heimat, Homers Odyssee)[9]). Gewiß wird die Struktur des Subjekts dem des Objekts letzten Endes einigermaßen angepaßt sein müssen, damit das Subjekt vom Objekt ergriffen werde. Doch verändert sich nicht bloß dauernd die Struktur des Subjekts durch das Objekt, sondern im spontanen disziplinierten Hörmoment gibt das Subjekt freiwillig „seine" Struktur dem Objekt preis, um sie dann gegebenenfalls (wenn nämlich das Objekt stark genug war, Veränderungen hervorzurufen) verändert wieder in Empfang zu nehmen. Würden wir unsere Struktur als etwas Festes und Unwandelbares ansehen, so fänden wir nie den Weg zu den uns zunächst nicht genehm und passend erscheinenden Kulturgütern (z. B. höhere Erkenntnisse, sittliche Gebote, Lebenswahrheiten); sehen wir aber im Hörmoment ab von „unserer" „uns bewußten" Struktur, so leihen wir dem Bildungsgut unser Ohr. Solange

8) Zeitschrift: Die Arbeitsschule 1925 bes. S. 74 und 75.

9) Wir setzen hier „Hören" und „Stummsein" nicht gleich; wie noch zu zeigen ist hat aber auch letzteres in der f. E. seine Bedeutung. Selbstverständlich unterliegen die fremdsprachlichen, mathematischen, physikalischen, chemischen, technischen Fächer einer anderen Behandlung als etwa deutsche Sprache, Geschichte, Geographie, Religion; bei jenen ist schon das selbsttätig findende Vorgehen, die Analyse geboten, hier dagegen, bei den Kulturgütern, wo der Werthorizont erweitert werden soll, gilt das: sich etwas geben, sich etwas zeigen lassen. Bei der f. E. haben wir es mit letztern zu tun (Anmerk. 1). Gegen Kerschensteiner (Die Schule 1925 S. 5) will Gaudig — der vornehmlichste Vertreter des Spontaneitätsprinzips — (die Schule im Dienst der werdenden Persönlichkeit S. 93, 94) alle Disziplinen, die geistes- und naturwissenschaftlichen, vom Prinzip der Selbsttätigkeit durchdrungen wissen.

wir daran festhalten, die Bildungsstoffe als das Primäre zu betrachten, müssen wir, im Vertrauen auf die Bildungsstoffe, fordern dürfen, daß sie sich ungebrochen in ihrer bestmöglichen Intensität und nach ihrem vollen Gehalt auswirken können. Dies geschieht im Hören des zu Bildenden. Wie freilich das Hören vor sich geht, ist eine andere Frage, doch liegt dies Hören abseits von wahlloser Einlagerung und abseits der Heuristik.

b)

Der zu Bildende ist auf das Hören angewiesen um seines Gestaltetwerdens willen.

Indem er hören lernt, reift er. Das Aufnehmen eines Inhalts mit stark angespannten inneren Sinnen ist das Kennzeichen seiner Lebensintensität und das Zu-Ende-Hören-können ist ein Kennzeichen seines reifenden Charakters. Er reift in dem Maße, als er lernt, sich selbstlos in einen Inhalt zu versenken und wird menschlich in demselben Maße, als er sich in Dinge versenken kann, die zunächst unabhängig von eigenem Nutzen und praktischen Zwecken sind[10]). Er wird sachlich in dem Maße, als er in bewußter Zurückstellung seiner Persönlichkeit der jeweiligen Sache Gehör gibt, wobei das Sich-der-Sache-geben nicht identisch zu sein braucht mit wissenschaftlichem Denken, denn auch das Lebensdenken widmet sich den Sachen. Die Wirklichkeit wird in dem Maße erfaßt, als das Hören geübt wird und die Wirklichkeit verhilft ihrerseits zur Charaktererziehung. Indem gehört wird, wird die individuelle Selbstgewißheit und der Rausch eigener Aktion gedämpft; andererseits ist diese Dämpfung die Voraussetzung des Hörens. Im Interesse des Charakters muß das Hören auch deshalb gefördert werden, weil dieses allein einen wirkungsvollen Schutz bereitet gegen eine leicht entflammende allgemeine Empfänglichkeit „für alles", in der der Keim zur Zerfahrenheit und Charakterlosigkeit liegt"[11]). Auf der Schule wird der Erzieher hemmend in die allzu ausgedehnte Empfänglichkeit eingreifen, beim Reiferen ist es die Hördisziplin, welche allein hemmt; denn indem ein Gegenstand ganz angehört wird, wird die Zerfahrenheit der Vielbeschäftigung ge-

10) Der Begriff „Humanitas"! Hiezu auch „die Erziehung" 1926/27 H. Nohl, der humanistische Sinn der Arbeit und die Arbeitsschule.

11) Roloff, Päd. Lexikon . . . Artikel „Empfänglichkeit". An und für sich ist freilich die Mannigfaltigkeit des Interesses ein gutes Zeichen . . . aber doch muß hier die Hand des Lehrers leise und fast unbemerkt führend und hemmend eingreifen. Nach dem pädag. Lexikon von Schwarz a. a. O. „entscheidet über den Persönlichkeitswert nicht das Maß der E., sondern das der Nachhaltigkeit der von den geistigen Werten herkommenden Eindrücke."

mindert, und indem immer erst auf den Anspruch des Gegenstandes gehört wird (z. B. in der konkreten Lebenslage und Berufsbeschäftigung erfolgend), vermindert sich das eigenmächtige Ergreifen dieses und jenen Gegenstandes.

Aber auch abgesehen von der speziellen Charaktererziehung bedarf der zu Bildende die freie Empfänglichkeit. Gewiß gilt, daß das nicht empfangen werden braucht, was schöpferisch produktiv erzeugt werden kann, — doch wie weit ist der Reifende schöpferisch und wo ist die wirkliche Grenze seiner Produktivität? Diese Frage ist derart ungeklärt, daß man kaum mit ihrer Lösung rechnen kann[12]); eine andere fruchtbarere Frage wäre die, wie der Reifende aus wirklich großem und bedeutendem Empfangen heraus reaktiv werden kann. Klar aber ist die Tatsache, daß eine Produktion ohne Rezeption unmöglich ist, weil „eine Schöpfung aus nichts" nicht eines Menschen Sache ist. Klar ist auch, daß die tiefsten Geister, gleich welcher Berufung, durchwegs ihre Werke aus Reaktion auf Empfangenes geschaffen haben. Die Anschauung von Inspiration als etwas Unabhängiges von vorherigem tiefen Empfangen (nicht im Erlebnis allein, sondern in hörender Arbeit), die Anschauung vom Genie als einer vom Himmel fallenden Begabung, findet sich nur in laienhaftem Empfinden. Jedes Schaffen baut auf Empfangenem und ist Beantwortung und Ausdruck des Empfangenen. So gilt also dies: je tiefer man von außen schöpft, desto tiefer wird man aus sich schöpfen; wer nicht fortgehend empfängt, erschöpft sich. Im Sittlich-Religiösen aber wird die Frage, was der einzelne schaffen und produzieren kann, außerordentlich brennend. Es kann sein, daß die Annahme besteht, daß hier jemand nicht angewiesen sei auf das Hören in Intensität und Ehrlichkeit (sei es auf das Hören der wirklichen Lebensstruktur oder der Tradition eines auf das wirkliche Leben tendierenden Lebenskreises (z. B. Kirche) oder auf transzendente Offenbarung (prophetische Rezeptivität)). Diese Annahm eführt aber dann entweder zur Bejahung des Daimons eines jeglichen oder läßt uns zur Ausflucht in jene Theorie hinwenden, welche sagt,

12) Meines Wissens ist der Begriff „schöpferische Produktivität" von der Gegenwartspädagogik noch nicht geklärt; ungeklärt aber viel gebraucht richtet er viel Verwirrung an. Von extremen Bejahungen der Schöpferischkeit („Die neue Erziehung", Henselverlag Berlin, oft auch „Das werdende Zeitalter" Hönn Verlag Konstanz) des Kindes gehen die Meinungen über vorsichtige Urteile (z. B. Neumann, Einführung in die exp. Pädag., Leipzig 1913, Bd. II, S. 124, Bd. III, S. 327) zu Verneinungen, was aber dann nun als schöpferisch anzusehen sei, wird nicht gesagt.

daß wir dem immanenten Sittengesetz folgen müßten, um frei und autonom zu sein, welche Theorie uns aber nicht sagt, welches denn der Inhalt des immanenten Sittengesetzes sei[13]). Sobald wir freilich nach dem Inhalte fragen, werden wir wieder direkt auf das Hören verwiesen. Die Tradition oder Kulturstruktur oder Offenbarung[14]) bietet die verpflichtenden Inhalte an. Diese können wir uns weder durch „Lernen" aneignen (gebundene Rezeptivität), noch frei erzeugen. Aber wir können das Angebotene „hören" und so die Grundlage schaffen, daß das Angebotene, welches wir hören, uns zur uns ergreifenden Autorität werden kann. Nur im Hören entsteht wahre Autonomie und zwar dadurch, daß das außer uns Liegende (nomos) uns innerlich im Müssen so verpflichtet, daß wir es so tun wie aus uns selbst heraus (autos). Eine Autonomie, die nicht darin besteht, daß wir uns selbst Gesetze geben, sondern die uns gegebenen Gesetze als „unsere eigenen" d. h. mit unserem ganzen Selbst leben, entsteht bloß im Ergriffen-, Verpflichtet- und Verhaftetsein von außen; — hierzu müssen wir zuerst gehört haben.

c)

Die Notwendigkeit, das Hören zu fördern, entsteht endlich hinsichtlich der Allgemeinheit durch die in der Gegenwart liegende konkrete soziale Not, daß wir wohl eine Gesellschaft aber keine Gemeinschaft haben. Während die Gesellschaft durch äußere Interessen geleitet wird, besteht die Gemeinschaft darin, daß in ihr das Ich und das Du (Geschlechter, Alter, Gruppen, Weltanschauungen, Parteien) wechselseitig einander anhören in ihren gegenseitigen Ansprüchen und Widersprüchen. Wenn sozial sein heißt „wissen, wie dem anderen zumute ist"[15]), wissen, was der andere bedarf und hören, worin und wie der andere widerspricht, dann entsteht jenes Wissen um den anderen nur durch Hören. Das In-Beziehung-kommen des Ich und Du in eines jeglichen Eigenart geschieht nicht durch Harmonisierung der beiderseitigen Lebensauf-

13) P. Hoffmann, a. a. O. S. 31.

14) Es kann sich hier nicht darum handeln, Stellung dazu zu nehmen, ob Offenbarung (evang.) oder Tradition (kath.) oder Kulturgesetzlichkeit (idealistisch) der Träger des uns bestimmen sollenden Inhalts sei; hier kommt es vielmehr darauf an, zu zeigen, daß wir gerade in der sittlichen Sphäre, um nicht leer gelassen zu werden, oder bloß formale Imperative zu erhalten, uns ganz auf das Rezipieren hingewiesen sehen.

15) F. W. Förster, Jugendseele, Jugendbewegung, Jugendziel, Zürich 1926, S. 361—368 spricht ausführlicher von der Kunst des sozialen Zuhörens. S. 367 „die Uebung in der Kunst des gesammelten Zuhörens ist geradezu das Fundament aller sozialen Erziehung".

fassung, — denn jedes Ich ist vom anderen schicksalhaft getrennt —, sondern der Verkehr entsteht durch Hören. Denn nur dadurch ist die sinnliche Aufnahme der Lebenswelt des anderen möglich. Auch die Beziehungen des einzelnen zu einem Kreis werden erst dann fruchtbar, wenn der einzelne im Hören die geschichtliche Gewordenheit, die Struktur und das Lebensgesetz des betreffenden Kreises (z. B. der Kirche) erfaßt hat; erst durch Kenntnis der Lebenssphäre des Kreises ist dem einzelnen die Möglichkeit gegeben, fruchtbar für ihn zu wirken oder fruchtbar ihm zu widersprechen. Sowohl Mitarbeit wie Widerspruch muß sich je nach den eigentlichen Bedürfnissen der betr. Kreise richten. Erst im Hören auf die Ansprüche des anderen werden wir unsere Arbeit für ihn nicht so einrichten, wie es uns zweckentsprechend erscheint[16]), sondern wir werden in freier Empfänglichkeit erfahren, was der andere (Einzelperson, Kreis) jetzt, unter diesen Umständen, gemäß seiner Gewordenheit und seines kontinuierlichen Weiterwerdens bedarf.

Suchen wir die Wurzeln der „Nicht-Gemeinschaft" auf, so finden wir sie in der Ueberspitzung des Ich. Geschichtlich hat sich die „Entdeckung" des Ich in der Renaissance zur gesteigerten selbstherrlichen Ichbetonung, zur Sezession „Ich" in der Gegenwart fortentwickelt. Die Vorherrschaft der egozentrischen Sphäre löst die Gemeinschaft auf und bringt in der Folge auch die Desorganisation der Gesellschaft, ja die Zerstörung des Ich mit sich. Das gesteigerte Ich ist identisch mit dem Nur-auf-sich-hören, Nicht-mehr-hören-wollen auf andere. Ist die Gemeinschaft zerstört (Familie, Volk) und in Ichparteien verwandelt, ist das Ich dogmatisiert, so kann sich aus der Unlust am Hören (nicht wollen) die Unfähigkeit des Hörens (nicht können) entwickeln, was die Gefahr in sich birgt, daß die Desorganisation sich verfestigt. Eben diese Gefahr nötigt, zum Hören zu erziehen, da der Pädagoge durch Gestaltung des gegenwärtigen Lebens der Sachwalter der Zukunft ist.

16) Spranger, Lebensformen, Halle 1927, S. 194, 201: „In ihrer höchsten Entfaltung ist die rein soziale Geistesrichtung Liebe", die Liebe „besteht aber nicht bloß um eines Wertgehaltes, sondern um der Wertmöglichkeiten des andern willen". Der echt Soziale wirkt nur „in der ehrfürchtigen Liebe, die der anderen Seele seelisch hilft". Dies kann er indes nur, indem er die Bedürfnisse des anderen kennt. Ohne das Anhören des anderen gebe ich ihm bloß die Hilfen, die ich für zweckentsprechend halte und diese sind oft falsch (z. B. ökonomische statt seelische und umgekehrt; Fehler der V.V.arbeit. Vgl. Förster, Jugendseele a. a. O., S. 367). Nicht immer das subjektive Wohl, nicht immer das, was die Zeit als Wohl ansieht, aber immer das objekt. Wohl, das aus der Totalität des Lebens des anderen hervorgeht, muß gekannt sein.

2. Das aktiv sittliche Moment in der freien Empfänglichkeit.

Die freie Empfänglichkeit wurde in der Aufgabennennung als die Seelenhaltung beschrieben, welche die Tendenz hat, den Anspruch eines Objekts völlig auszuhalten.

Auf den Ausdruck „völlig aushalten" müssen wir in diesem Abschnitt im besonderen zu sprechen kommen. In dem „völlig aushalten" des Anspruchs des Objekts besteht die Aktivität der freien Empfänglichkeit.

Ein Objekt kann dem Subjekt adäquat sein in seiner Struktur oder es kann ihm fremdkörperhaft gegenübertreten. Betrachten wir zunächst das adäquate Objekt bzw. seine Wirkung auf das Subjekt.

Der Anspruch eines Objektes kann im Subjekt verwandte Saiten anklingen lassen; es kann in uns etwas dem Objekt Gleichartiges vorhanden sein und wir werden dann, wenn unsere Struktur ähnlich dem des Objekts ist, um so eher und lieber das uns Ansprechende hören. Das Dargebotene wird uns zum Eigenen, indem unsere eigenen Regungen diesem Angebotenen entgegenkommen"[17]). Hierauf basiert das subjektive Erlebnis. Auf diese Tatsache begründet sich die Tätigkeit des Erziehers, wenn er an den schlafenden Klang in der Seele sich wendet und das Zufließende mit dem Vorhandenen zu verknüpfen sucht; jenes für dieses abstimmend, damit jenes für dieses fruchtbar sei. Der Erzieher, welcher auf diese Weise vorgeht, sucht darnach, welches das Einfallstor für bestimmte Inhalte beim Individuum ist: die ästhetische, ethische, intellektuelle Pforte. Er sucht weiter nach den Gesetzen, welche geeignet sind, jene Atmosphäre zu schaffen, in welcher das Neue als verwandt sich auf die beste Weise mit dem alten Bestand binden kann. Der Erzieher wendet somit das Qualitätsgesetz an, welches verlangt, daß an den zu Bildenden der Stoff im Kulminationspunkt seiner Empfänglichkeit gebracht wird. Hiezu gehört auch die Beachtung der Jugendstufe, des Geschlechts, Temperaments, Typs. Der Erzieher wendet als zweites das Quantitätsgesetz an, welches ihm sagt, daß der Geist in bestimmter Zeit nur eine bestimmte Menge spontan rezipieren kann; weiterhin würde er passiv rezipieren. Ein drittes Gesetz, welches vor allem der an seinen Stoff gebundene Lehrer zu beachten genötigt ist, ist das Reizgesetz. Dieses fördert die quantitativ und qualitativ gesteigerte Aufnahme und beruht auf einer Diätetik der Aufnahmeorgane (Ver-

17) O. Willmann, Didaktik als Bildungslehre. Braunschweig 1909, S. 449.

bindung und Ablösung von Auge, Ohr, innere Sinne, Gemüt, Phantasie, Ausnutzung von Raum und Zeitmilieu, wo das Empfangenswerte kulminiert). Als Folge all dieser Erziehungsmethoden ist spontane Rezeptivität zu erwarten[18]). Der Schüler wird durch Beachtung der Qualitätsgesetze das Adäquate gern rezipieren und er wird durch Betätigung des Quantitäts- und Reizgesetzes gern und nicht passiv rezipieren. Je mehr der Stoff ihm adäquat ist, desto mehr wird er ihn aufnehmen. Die Folge dieses spontanen Rezeptionsprozesses, d. h. der freitätigen Aufnahme des Adäquaten, wird eine Abrundung des Ich sein. Das Ich wird gerundet, vertieft, gesteigert, bewußt, es baut sich als Ich aus.

Nun tauchen allerdings einige Fragen auf:

a) wie steht es denn, wenn das Objekt dem Subjekt als Fremdkörper begegnet?
b) bestehen auch Verpflichtungen dem fremdkörperhaften Objekt gegenüber und was nötigt uns dann, auch dem inadäquaten Objekt Aufmerksamkeit zu schenken?
c) was bedeutet das inadäquate Objekt für das freie Empfangen?

a)

Sicherlich ist das Rezipieren eines Objekts dann spontan, wenn Adäquates rezipiert wird. Das Rezipieren ist hier keineswegs passiv, noch geschieht es als ein Mechanisches, denn an dieser Rezeption ist das Innere völlig beteiligt. Es gibt ja von seinem Eigenen hinzu; das Neue ist hier nie tot im Inneren, nie unbezogen; das Innere saugt sich an das Aeußere an; bei der Assimilation werden die Bildungskräfte einverleibt gleichwie dem Körper die Nahrung und wie der Pflanze die wertvollen Stoffe der Erde. Das Entscheidende für uns aber ist hier: dieses Empfangen in spontaner Rezeption ist noch nichts Sittliches. Dieses Empfangen ist zwar in dem Sinne frei, als es sich natürlich frei vollzieht, aber es ist noch nicht sittlich frei. Auch dieses Empfangen ist von Wert. Aber sittlich frei ist das Empfangen erst dann, wenn ein Objekt völlig angehört wird, welches durch irgendwelche Lebensumstände in den Hörkreis des Subjekts ansprechend eintritt und zunächst gänzlich inadäquat ist. Mit dem Wort „völlig anhören" wollen wir sagen, daß das Individuum das Objekt annimmt, ohne eklektisch das ihm adäquat erscheinende aus ihm auszuwählen.

18) In der „deutschen Mädchenbildung" 1926 Nr. 7, S. 295—297 stellt P. Hoffmann die Gesetze spontaner Rezeptivität zusammen, diese Zusammenstellung ist hier benutzt.

Hier stehen wir bei dem Unterschied zwischen spontanem Rezipieren und sittlich freier Empfänglichkeit. Das spontane Rezipieren ist ein Aufnehmen eines Objekts auf Grund des in uns Entgegenkommenden, die freie Empfänglichkeit eine sittliche Tat, welche im Wollen zur Sachlichkeit besteht. Die Entscheidung für oder gegen ein Objekt darf weder vor noch während des Hörens fallen. Vielmehr ist das Hörmoment zeitlich getrennt vom Entscheidungsmoment. Die notwendige Entscheidung für oder gegen das Objekt kann später fallen, im Anhörmoment aber muß stets das Objekt (gerade das inadäquate) in seiner Sachlichkeit dominieren[19]).

b)

Aber, so muß hier gefragt werden, was nötigt uns denn, die Erziehung zum Anhören auch des Nichtadäquaten zu betreiben? Die Antwort lautet, daß im inadäquaten Objekt unter Umständen das Entscheidende für die Persönlichkeit ruhen kann. Wir müssen uns dabei an die Tendenz des Subjekts erinnern, nur das Adäquate zu wählen, nur das ihm Passende aus dem Objekt zu wählen, um den Eigenbesitz, das eigene Ich, abzurunden[20]). (Wir wollen diese Tendenz als „Ichsphäre" bezeichnen; wird diese Tendenz im Subjekt allgemein herrschend, so steigert sich die Ichsphäre zur Egozentrischen Sphäre.) Um Beispiele zu gebrauchen:

> Das Subjekt wählt z. B. von den Sittengeboten das ihm Entsprechende, es wählt sich aus Harmonisierungsbestreben den Freund, der ihm paßt oder den Führer, der in erhöhter Weise den geistig seelischen Besitz des Subjekts ausprägt. Es wählt ebenso von Goethe die ihm entsprechenden Zitate wie von den Religionen die ihm entsprechenden Weltanschauungssätze.

Wir können sagen, das Subjekt hat eine Tendenz in sich, die Objekte, und dazu gehören auch die Gemeinschaften, in denen das Subjekt sich bewegt, zuletzt nur da-

---

19) O. Willmann, a. a. O. S. 443.

20) Diese Selbstbildung kann unendlich hochstehend und hochwertig sein; bei genialer Anlage (Goethe, W. v. Humboldt) kann sie sich als unwiderstehliche Begierde äußern, beim durchschnittlichen Menschen „äußert sie sich nicht eben mit instinktiver Gewalt, aber doch mit der Frische eines ursprünglichen Motivs". „Es gehört zu den Imponderabilien der Bildungsarbeit" und eigentlich ist dieses unmittelbare Interesse dasjenige, was der Lehrer begrüßen muß. (Willmann, a. a. O. S. 290, 291). Wir dürfen aber nicht vergessen, daß in jeder Form das Ich es ist, das sich bestimmt, ob die erlauchten Geister dies dürfen und können, ist fraglich, bei der Menge wird die Selbstbestimmung noch fraglicher. S. Anm. 23.

zu zu benutzen, um es zur vollen Entfaltung seiner Individualität zu bringen[21]). Diese Tendenz ist in ihrer besten Art mit dem Glauben an die eigene Schöpferkraft identisch, mit dem Glauben, wir könnten uns selbst aus unserer Individualität heraus gestalten und unser eigenes Wertsystem schaffen.

Ist es aber dann möglich, daß das Individuum unter dem Gesetz des „Stirb und Werde" stehe? Ist es denn so, daß das Subjekt dieses Stirb und Werde in sich selbst schaffen kann oder gibt ihm nicht vielmehr das Objekt und zwar dieses inadäquate Objekt, an welchem das Subjekt in seiner individualistischen Tendenz vorbeistößt, erst den Anlaß zu wirklich objektivem „Sterben und Werden"? Ist es nicht möglich, daß ein Objekt gerade deshalb den Wesenskern des Subjektes umgestaltet oder sogar gänzlich neugestaltet, weil es ihm richtend gegenübersteht?

Wir bemerken hier, daß zwei Erziehungsanschauungen vorliegen: eine Pädagogik, welche das Ich abrunden will und das Subjekt zu seiner eigenen Abrundung anleitet und — eine Pädagogik, welche annimmt, daß das Ich jeweils durch verschiedene Brüche (in der religiösen Sprache „Wiedergeburten" genannt) hindurchgehen müsse. Die Grundvoraussetzung jener ist die, daß der in uns liegende Wesenskern an sich gut ist. Wir stellen uns dagegen hier zu der letzteren. Würden wir freilich die Gewißheit haben, daß in uns alles, was Anlage ist, entwickelt werden darf und daß nichts in uns umgebildet werden müsse[22]), würden wir weiter die Ge-

---

21) Auch eine Lebensgemeinschaft soll nicht bewußt für das eigene Werden nur verwertet werden, sonst wird nur diejenige Gemeinschaft gewählt, die „mir" etwas zu bieten hat; dies indes zerstört den Gemeinschaftsgedanken selbst: Schule und Evangelium 1928, der Mensch bei Kerschensteiner Heft 2, S. 32 f.

22) „Was wäre alle Bildung, wenn wir unsere natürlichen Richtungen nicht sollten zu überwinden suchen? „Goethe, Gespräche an Eckermann 9. Mai 1824, zitiert nach Willmann, a. a. O. S. 307.

23) Die sich allmählich herausbildende Evang. Pädagogik, zu der Ansätze vorhanden sind, knüpft an das Problem des Menschen an und ringt mit der individualistischen und idealistischen Pädagogik um die Klärung der Frage vom Kern des Menschen. Während Palmer und Schwarz in ihren Pädagogiken den evang. Gedanken der Wiedergeburt voraussetzen und ihre pädagogischen Gedanken mit theologischen Sätzen verbanden, muß die moderne evang. Pädagogik, ausgehend von der im evang. Menschen selbst wurzelnden Anthropologie in der Kritik der Auffassung des Menschen heute (mit allen pädagogischen und praktischen Folgerungen) ihren Neuanfang finden. Hiezu besonders die Aufsätze: Schule und Evangelium 1928, 2. Heft: Neuse „Kerschensteiners Auffassung vom Menschen", 3. Heft: W. Stählin „Pädagogik des Glaubens", 4. Heft: Pape „Die Anschauung vom Menschen im religiösen Idealismus der Gegenwart", 5. Heft: Slotty, „Luthers Auffassung vom Menschen und ihre Umkehr durch

wißheit haben, daß der Wesenskern in uns gut sei[23]) und daß, wenn nur er uns beeinflusse, wir das uns und zugleich der Gesellschaft beste wählen würden, so bedürften wir gar nicht die Erwägung, ob in dem inadäquaten Objekt die Umwandlungsmöglichkeit für uns gegeben sei, so bedürften wir auch nicht der Erziehung für das „völlige" Hören des Anspruchs des Objekts.

In Parentheſe möchten wir dabei bemerken: Damit das Objekt eine Möglichkeit unsere Struktur zu verändern habe (Stirb' und Werde, Wiedergeburt), müssen wir es anhören. Die Tendenz der Ichsphäre (Auswahl des Adäquaten) muß dabei zurückgedrängt werden, mindestens im Hörmoment. Dieses Zurückdrängen nennen wir das Bewegen des Objekts in uns. Es ist dabei Glaubenssache, wenn wir uns für die Annahme entscheiden, daß im Fluß unseres Lebens unter vielen Objekten auch dasjenige durch eine nicht näher zu bestimmende Macht — religiös „Gnade" genannt — an uns herangebracht werde, welches die Fähigkeit hat, den objektiven Sinn unseres Lebens uns dadurch aufzuschließen, daß es uns den höchsten Wert und damit zugleich unseren Beruf, d. h. unsere höchste Verpflichtung verleiht. Es ist Glaubenssache, nicht optimistisch ausschließlich die Abrundung unserer Individualität zu betreiben, sondern in Kenntnis der Tendenzen unserer Ichsphäre unter „Furcht und Zittern" die Ausschließlichkeit unserer Individualität anzuzweifeln. Dieses Gefühl „der Furcht und des Zitterns" läßt uns nicht die Werte in aufsteigender Reihe bis zu einem höchsten Wert selbst bauen[24]), sondern läßt uns auf die höchste Wertoffenbarung warten. Denn erst im gegebenen höchsten Wert haben wir wirklich einen höchsten Wert, haben wir Autorität, denn der höchste Wert muß ja außerhalb unseres Selbst liegen. Wir glauben, daß, wenn das „Lauschen" auf die vielen Objekte in uns nicht aufhört, wir zwar durch jedes Objekt Werte vermittelt bekommen, daß aber, indem ein Objekt stärker als das andere

---

den deutschen Idealismus", 9. Heft: „Die Anschauung vom Menschen bei Spranger", 1929 — 1., 2., 3. Heft: M. v. Tiling „Ueber die Grundlagen pädagogischen Denkens".

24) Es ist von pädagogischer Seite das Verdienst Försters, immer wieder darauf hingewiesen zu haben, eine welch zweifelhafte Sache die Selbstgestaltung ist. (Autorität und Freiheit München 1922.) Durch Forderung einer gründlichen Prüfung der individuellen Urteilsfähigkeit, durch den Hinweis auf die egozentrische Lebensverfassung des Menschen, die Bedeutung der Selbsterkenntnis und die Seltenheit derselben möchte er die Idee der Selbstbestimmung durch die Idee der richtigen Selbsteinschätzung ergänzt wissen (a. a. O. S. 24—39; 51—55; 58; Jugendseele a. a. O. S. 288, 289).

uns beeinflußt, die Werte in uns sich selbst immer wieder gegenseitig aufheben, bis durch das Leben der höchste nicht mehr überbietbare und aufhebbare Wert an uns herangebracht wird. Haben wir das Hören gelernt, so wird das den höchsten Wert tragende Objekt nicht „ungehört" an uns vorübergehen.

c)

Was bedeutet das Gesagte aber nun für die freie Empfänglichkeit? Die Antwort lautet: das Empfangen ist frei im sittlichen Sinne, wenn in ihm das Objekt nicht vom Subjekt nach dem Ich moduliert wird, wenn das Objekt vom Subjekt nicht bloß unter dem Gesichtspunkt des Adäquaten behandelt wird. Zur Tugend wird das Empfangen erst, wenn ihm der aktiv sittliche Zug zu eigen ist, das Objekt völlig in seiner Eigenart anzuhören. Jene Aktivität aber bedarf als Voraussetzung die Selbsterkenntnis des Subjekts, der Erkenntnis der Tendenzen der Ichsphäre. Wir können sagen: *das sittlich aktive Moment der freien Empfänglichkeit besteht in der bewußten Loslösung des Ich von den Tendenzen der Ichsphäre im Aufnahmemoment, es besteht darin, daß das Subjekt nicht bloß sich dem Objekt gegenüber empfangend oder ablehnend verhält, sondern im Hörmoment den Tendenzen der Ichsphäre kritisch gegenübersteht.*

3. Die Befreiung zur Empfänglichkeit als erzieherische Aufgabe.

Was bedeutet das Gesagte nun für die Förderung der freien Empfänglichkeit? Wir werden nicht fehlgehen in der Ansicht, daß der um die Darbietung des Wesensähnlichen bemühte Erzieher durch das Leben korrigiert wird, indem das Leben selbst dauernd mit Fremdansprüchen uns in Berührung bringt. Wir vermögen uns zwar, wie schon gesagt, willentlich in den Kreis unserer geistig seelischen Ichinteressen abzuschließen, werden aber dadurch sogar schuldig, weil wir die in den Fremdansprüchen möglicherweise ruhende Bestimmung oder Sinndeutung unseres Lebens, unsere nicht aus uns, sondern anderswoher stammende Berufung versäumen. Sind wir dagegen für *alle* uns durch das Leben zukommenden Ansprüche offen, so bekommen wir durch das Leben dauernd die Berührung mit dem, was unserem Ich widerspricht. Indem wir in Beruf, Menschenverkehr und freigewählter Beschäftigung in stetig wechselnde Verbindung mit den großen tragenden Ideen der großen Einzelpersönlichkeiten der Geschichte

und Gegenwart kommen, indem die Weltauffassungen großer Sozietäten (Völker, Epochen, Kirchen, Weltanschauungsgemeinschaften) uns berühren, indem wir vor die objektive Kultur in Gestalt von wirtschaftlichen, politischen, rechtlichen Ordnungen, Kunstwerken, Büchern usw. treten, indem wir stets mit Menschen anderer Art, als wir sind, zu tun haben, wird unserer Ichmeinung dauernd widersprochen, werden wir dauernd im beunruhigenden Widerspruch angeredet. Eben in jener Beunruhigung in dem „Anders als wir sind" steckt aber die Möglichkeit unserer Lebenssinndeutung, Umgestaltung, Neugestaltung, Anschauungsveränderung, steckt unser Fortschritt über uns hinaus, steckt die Möglichkeit des „Stirb und Werde". Wir müssen hier Beispiele gebrauchen:

> Die geistig-seelische Not des mir gänzlich fernstehenden Arbeiterstandes kann mich ansprechen und mich zu sozialem Tun berufen; der Ruf wird mein Denken ebenso wie mein Handeln umgestalten. Oder: Die Welt der mir gänzlich fremden Bibel, das Dokument eines mir völlig artfremden Volkes, sowie das Lehrbuch der mir fernstehenden Sozietät — Kirche — kann, meiner Lebensauffassung widersprechend, doch grundsätzlich diese Lebensanschauung verändern. Oder Christus, eine mir völlig fremde geschichtliche Gestalt, kann mir möglicherweise eine Sinndeutung meines Lebens vermitteln. Doch ist zu all' diesen Fällen unserer Beispiele nötig, daß wir uns offen halten für den „Stand" des Arbeiters, für das „Geschichtsdokument" der Bibel, für die „geschichtliche Gestalt" Christus.

Dabei bemerken wir, daß selbstverständlich ein natürliches Unvoreingenommensein, eine Voraussetzungslosigkeit und Unbeschwertheit durch Vorurteile das Hören des Wesentlichen und Eigentümlichen des Objekts sehr unterstützen würde. Nun aber haben wir bereits meist, fast immer, ein gewisses Urteil, ein „Vorurteil" über das Objekt, das teils aus bisheriger Beschäftigung mit ihm, teils aus der Annahme anderer Anschauungen stammt. Hier aber setzt die kritische Selbstschau ein, stellt das „Vor"urteil zurück, geht neu an das Objekt heran, kontrolliert das Hören; die kritische Selbstschau wird so indirekt Beförderer unserer Neugestaltung. Und zwar ist dabei ausdrücklich zu bemerken, daß unser sittliches Wollen zum Hören die eine Komponente, der im Leben erfolgende Anspruch des Objekts die andere Komponente der möglichen Neugestaltung sein muß; dagegen können wir keiner menschlichen Größe (z. B. der Kirche) das Recht einräumen, uns zu *ihrem* Werte (z. B. die Bibel) als zu den auch *für uns*

absolut gültigen Kraft angemaßter Autorität zu verpflichten; — sie würde uns dadurch voreingenommen machen[25]). Nein — frei hörend dem Anspruch nur des Objekts untertan, müssen wir an dasselbe herangehen dürfen. Dies schließt freilich nicht aus, daß Personen oder Institutionen auf Objekte, die ihnen als Werte erscheinen, hindeuten dürfen.

Wenn aber nun freilich die Ichsphäre es ist, welche das Objekt „sich" anzugleichen sucht, wobei das Ich das Objekt meist seines ganz eigentümlichen Anspruchs, seines wesenhaften Charakters entkleidet, wie kann dann dieser Ichsphäre um des Objektes willen, in dem sich unsere eigentliche Bestimmung offenbaren könnte und durch das wir unsere Neugestalt erhalten können, beizukommen sein? Jene Ichsphäre macht das Subjekt ja meist in sich selbst verhaftet; wir können auch sagen, durch die Aktivität der Ichsphäre verklemmt sich das Subjekt in sich selbst. Wird die Erziehung das Individuum frei machen, lösen können von seiner Ichbezogenheit, wird sie der Ichbezogenheit zur Dubezogenheit, zur Objektbezogenheit verhelfen können? Es ist dabei nötig, die Gewalt der Ichsphäre in ihrem ganzen Ernst zu begreifen[26]). Bei dieser Frage stoßen wir nämlich auf die Tatsache, daß die Hingabe an ein Objekt, welche wir meist meinen, nicht der schwereren Bedeutung dieses Wortes entspricht; es liegt unserer durchschnittlichen Hingabe nicht das Erlebnis zu-

25) So recht Förster mit der Behauptung hat, daß nicht der einzelne und nicht die Wissenschaft (a. a. O. S. 13—24) dem Kern der Wahrheit nahezukommen vermag, und so gewiß die Wahrheit im pädagogischen Sinne Traditionsgut ist, so verkennt Förster in der Schätzung seiner Kirche, daß auch bei einer Vielheit von Menschen und Generationen die Wahrheit nicht auf jede Lebensseite bezogen vorliegt, also auch die beste Institution nicht Autorität sein kann. Nicht gegen das Rezipieren bedeutsamster Erkenntnisse einer alten Institution, sondern gegen den Anspruch der Autorität schlechthin muß man sich, eben um der Rezeptivität gegenüber einer vielleicht ergiebigeren anderswo liegenden Quelle willen verwahren. Stellt eine menschliche Größe das Dogma ihrer Ausschließlichkeit auf, so unterbindet sie die Freiheit des Rezipierens, sie beweist gerade durch ihre individualistische Ichisoliertheit ihre Menschlichkeit (hiezu E. Grisebach, Die Grenzen des Erziehers, Halle 1924, S. 36, 37). Weder ein Mensch, noch ein Mensch sich selbst, noch eine Institution kann dauernde Autorität sein, eben wegen der Begrenztheit menschlichen Vermögens (es sei denn, sie macht sich zur Zwangsautorität oder Notautorität). Wohl aber können Personen oder Institutionen, welche sich selbst zu Autoritäten aufwerfen, Hemmnis einer auf Letztes dringender Rezeptivität werden. Vgl. Gogarten, „Illusionen" S. 73 ff. Jena 1926.

26) Es ist sehr lehrreich, daß diese Gewalt der Ichsphäre am meisten dort als Not empfunden wird, wo man das Ich bejaht, weil man nicht mehr anders kann als restlos sich ihm anzuvertrauen (der moderne Mensch, der bewußt in der Sezession des Ich lebt, in der Jugendbewegung der freideutsche Typ). Am stärksten tritt diese Ich- und Hingabenot des modernen Menschen hervor etwa in: M. Bondy, „Das neue Weltbild in der Erziehung". Jena 1922.

grunde, das Hören sei an sich etwas Sittliches. Wir nehmen uns beispielsweise aus Sittlichkeit weder die Muße, das wirkliche Bedürfnis des Nächsten aus der ganzen Lage seines Lebens und dem tiefsten Wesen seiner Persönlichkeit zu erfassen, ihn besser verstehend, als er sich selber versteht, noch wollen wir zu einer Gemeinschaft anders treten, als daß wir in ihr für unsere Individualität etwas gewinnen — und sie durch unsere Individualität gestalten können. Es fehlt uns auch der Wille zum Durchblick (aus jenem Erlebnis heraus), um hinter dem Aeußeren der Objekte das Innere, in der Schale den Kern, hinter Unwesentlichem das Wesentliche zu erfassen. Wir setzen uns mit den Objekten auseinander und jene Auseinandersetzung vollzieht sich meistens in der Sphäre des Intellekts allein, ohne daß es zum Einfühlen, zum Bewegen des Gehörten, Geschauten, Erfahrenen in uns käme. Wir handeln bei unserer Hingabe meist insofern verstandesmäßig, utilitaristisch, als wir einem Objekt, das, indem es uns verpflichtet, uns zu überwältigen droht, eben so viel Raum gewähren, daß wir noch „Herr" über das Objekt bleiben. Wir räumen ihm gewissermaßen ein Gebiet in unserem Denken ein und indem wir es als Sache unserem Denkbesitz einverleiben, verhindert die Ichsphäre im registrierenden Denken, daß das Objekt verpflichtend von uns Besitz ergreift. Um ein Beispiel zu gebrauchen:

> So wie man einem Bettler ein geringes Almosen gibt, um uns seines tieferen Anspruchs zu entledigen, so vermögen wir religiöse Gespräche zu führen, um dem Anspruch der Religion auszuweichen, vermögen zu ästhetisieren, um nicht zu tiefst fühlen zu müssen.

Dafür, was uns zu überwältigen droht, hat die Ichsphäre einen feinen Instinkt, um der Vermeidung von Erschütterungen und der Erhaltung des Gleichgewichts willen. Hinsichtlich verschiedener Forderungen der Gemeinschaft uns gegenüber schränken wir unsere Hingabe meist so ein, wie es Vernunftgründe gebieten. Aus praktisch sich erhebenden Vernunftinteressen geht das Ich in der Hingabe nur soweit, wie es der eigene Nutzen zuläßt, bzw. gegenüber geistigen Gemeinschaften, wie es die eigene (betonte!) Individualität erlaubt. Meist ist das Ich durch das gewöhnliche Ichdenken, Zweck- und Nutzendenken, Oberflächendenken auch viel zu sehr in Anspruch genommen, um feinfühlig die leise vorgebrachten Ansprüche der Dinge und Menschen zu vernehmen.

Mit je größerem Freimut wir den Ernst der Verhaftung des Ich an sich selbst zugeben, je deutlicher uns die Ten-

denzen der Ichsphäre zu ihrer Absolutierung sind, desto mehr fragt es sich, ob die aktiv sittlich freie Hingabe pädagogisch bewirkt werden kann. Es fragt sich, ob nicht vielleicht erst ganz bestimmte persönliche Erschütterungen kommen müssen, um den einzelnen aus seiner Selbstbehauptung zu reißen; Erschütterungen, die der Pädagog nicht machen, höchstens benutzen kann. Beispiele der Bekräftigung dieser Anschauung sind:

Die Beobachtung, daß meist erst die eigene soziale Not die verbindliche Erkenntnis der Notwendigkeit sozialen Handelns schafft,

die Wahrnehmung, daß wir erst die Unverbrüchlichkeit der Sittengesetze, die wir längst hörten, und doch nicht „hörten", ehren, wenn unser Leben durch ihre Verletzung in Erschütterung kam,

die Tatsache, daß erst das Kriegserlebnis die der Wirklichkeit entsprechenderen Anschauungen von Mensch, Kultur, Bildung, Segen der Wissenschaft und Kunst in uns weckte.

All diese Beispiele sagen, daß meist erst dann der Hohlraum für unser Neudenken geschaffen wird, wenn — durch Schicksale — unsere Anschauungen zerschlagen werden. Trotzdem werden wir nicht von unserer Aufgabe entbunden, jene aktiv freie Haltung hörenden Empfangens, jene kritische Beobachtung der Ichsphäre anzubahnen. Hat der Erzieher dabei das Bewußtsein von der Schwierigkeit seiner Aufgabe und die Kenntnis seiner Notlage, so wird seine Tätigkeit grenzbewußt sein; nicht das Hören kann er schaffen, aber er darf versuchen, Hilfen in der Prädisponierung für das Hören zu geben.

Jene Hilfen zur Prädisponierung werden wir bei der Aktivität der Ichsphäre als *Versuche zur Befreiung von ihrer Vormachtstellung ansehen dürfen*. Für die Förderung der freien Empfänglichkeit werden dann zwei Aufgaben entstehen:

1. *die Ichverklemmungen sind teils zu verhindern, teils zu lösen;*
2. *zur kritischen Selbstschau und Beobachtung der Tendenzen der Ichsphäre ist anzuleiten.*

1. Die Ichsphäre soll nicht das Uebergewicht erlangen. Die Pflege der freien Empfänglichkeit besteht also in dem Versuch, zu verhindern, daß die Ichsphäre sich nicht verabsolutiert und zur egozentrischen Sphäre wird. Dies wird möglich sein in einer allgemeinen Auflockerung und Locker-

haltung des gesamten Seelenbodens, in der Stärkung innerer Aufnahmeorgane und in der Abwehr all dessen, was Verklemmung zu schaffen geeignet ist. (So wird beispielsweise ein Ueberwuchern des Intellekts zur logozentrischen Sphäre, eine Ueberwucherung des Willens zum Voluntarismus zu verhindern sein.)

2. Die kritische Beobachtung der Ichsphäre ist Sache der Erziehung. Sie wird darin bestehen, daß eine gewisse Erkenntnis des Ich vermittelt wird; sei es in Form einer anthropologischen Lebenskunde, sei es, daß zur persönlichen Einsichtnahme in die innere Wirklichkeit angeleitet wird, sei es, daß die Problematik des Hörens in seiner praktischen Disziplinierung offenbar werde.

II. Teil.

Die Pflege der freien Empfänglichkeit durch Lockerung des Seelenbodens.

1. Grundsätzliches zur Vitalitätspädagogik.

Das Wort Lockerung hat zum Gegensatz das Wort Verkrampfung. Daß beide Worte (letzteres ist aus dem Sprachgebrauch des Arztes herübergenommen) im Sprachgebrauch des Gegenwartspädagogen sich sehr häufig finden, läßt darauf schließen, daß man den Zustand der Gelockertheit als normal betrachtet, daß man aber ihn herbeiführen will, eben weil im modernen Individuum sehr vieles nicht gelockert, sondern verkrampft erscheint. Die Gegenwartspädagogik, besonders die in der Beförderung der Vitalität sich betätigende, rechnet also mit der Tatsache, daß der moderne Mensch durch irgendwelche Ursachen verklemmt sei und auf den natürlichen Zustand der Gelockertheit, wie man ihn bei der unverbildeten Seelenlage des Kindes annimmt, zurückgeführt werden müsse. In diesem Bestreben gewinnt die moderne Pädagogik einen therapeutischen Zug.

Die moderne Pädagogik sieht die Verklemmungen im Intellektualismus, Voluntarismus und Rationalismus. Sie sieht den Menschen von diesen beherrscht und umklammert, erkennt dies als Krankheit, geeignet, den Kranken zu zer-

stören und geeignet, auf die Allgemeinheit störend zu wirken. Vor allem geht sie von der Persönlichkeit aus und gewahrt, daß die Individualität des Menschen durch das Ueberwuchern einzelner an sich wichtiger Kräfte, z. B. des Intellekts, des Willens, auf Kosten anderer Kräfte, z. B. der Vitalität, des Gemüts, des Rhythmischen gestört werden [27]). Auch wir hier sind von der Störung der Persönlichkeit durch Intellektualismus usw. überzeugt, fragen aber hier nicht nach der harmonischen Abrundung der Persönlichkeit, nach der richtigen geistseelischen Kräfteverteilung im leibseelischen Totalorganismus, sondern stellen fest, daß das Hören, die freie Empfänglichkeit ganz empfindsam gestört, bzw. ganz gehemmt werden in besagten Verklemmungen.

Eine Verklemmung auf seelischem Gebiet kann verglichen werden mit der Daueranspannung eines Muskels auf leiblichem Gebiet, welcher Muskel ebenso durch seine Daueranspannung andere Muskeln nicht zur ursprünglichen Wirkungsmöglichkeit kommen läßt. Intellektuelle Verkrampfung ist die Daueranspannung des Intellekts, voluntaristische Verkrampfung die Daueranspannung des Willens, rationale Verkrampfung die Daueranspannung des Zweckdenkens. Diese Daueranspannungen beeinträchtigen die Seelentiefe. Auf unsere Frage gesehen, läßt sich sagen, daß die Seelentiefe nichts in sich bewegen kann, wenn der Intellekt dauernd nur registrierend beschäftigt ist. Der Ausschließlichwollende seinerseits kann nicht mehr aufnehmen, weil er blind aktivistisch ist, er hat seinen Willen aufs höchste gesteigert und befördert die Steigerung seines Willens als Selbstzweck; er weiß nicht mehr die Norm, worauf er den Willen richten soll, welche Norm nicht in ihm selbst liegt. Der Rationaldenkende hat nur ein Tages- und Zweckdenken, er geht von seinen Zwecken aus und behandelt alles ihm Zukommende nach seinen Zwecken, indem er, je stärker seine Zweckverklemmung ist, immer nur die nächsten Zwecke und *seine* nächsten Zwecke im Auge hat; ihm zweckdienlich Erscheinendes nimmt er an, ihm unzweckdienlich Erscheinendes lehnt er ab. Alle diese Verklemmungen stehen in innerem Zusammenhang. Im ausschließlichen Denken, Wollen, Zwecksetzen hat sich das Ich verabsolutiert — nun heißt es: ich denke, ich will, ich setze mir Zwecke; nicht aber mehr: es denkt in mir, ich werde bestimmt, ich folge

27) Pallat Hilker, Künstlerische Körperschulung, Breslau 1926, 3. erweiterte Auflage (gesammelte Aufsätze fast aller wichtigen Vertreter der Vitalitätspädagogik); fast in jedem Aufsatz dortselbst wird das Problem Intellektualismus-Vitalität berührt.

meiner Berufung. Intellektualismus, Voluntarismus, Rationalismus sind zwar nicht die einzige Erscheinungsform der Verabsolutierung der Ichsphäre. Es wäre auch sehr wohl möglich, daß das Ich sich auch auf eine ganz andere Weise verabsolutiert, z. B. in einem dem Intellektualismus Entgegengesetzten, dem Leibvernunftdenken, d. h. daß das Ich aus der „Vernunft seines Leibes“ [28]) allen Maßstab zieht. Aber Intellektualismus, Voluntarismus, Rationalismus sind jedenfalls Formen der Verabsolutierung der Ichsphäre, die in der Gegenwart am häufigsten erscheinen.

Wie entstehen nun jene Verklemmungen? Soweit ich sehe, gibt die Pädagogik der Gegenwart dem Zeitmilieu und der falschen Erziehung die ausschließliche Schuld. Sie führt z. B. die besagte Verkrampfung des Intellekts auf intellektualistische Schulmethoden zurück, die Verkrampfung des Willens auf das Hetztempo der Zeit, das Zweckdenken auf den gesteigerten Lebenskampf. Die eigentliche Ursache der Intellektverkrampfung usw. aber ist die Verabsolutierung des Ich, begünstigt durch die Sanktionierung des Ich; — in dieser Sanktionierung liegt für den einzelnen die Berechtigung zur Annahme, er könne mit seinem Verstand seine Welt konstruieren, mit seinem Willen die Welt beherrschen, sein Zweck sei der maßgebende. Die tieferen Ursachen der Intellektverkrampfung sind die, daß die eigene kritische Einschau in die Grenze unseres Denkens, Willens und unserer Zwecke, kurz die Einschau in menschliche Bedingtheit und Gebrochenheit fehlt und — daß das Grenzbewußtsein überhaupt verloren ging. Die stets wachliegende Ichsphäre benutzte die Grundtendenz der Zeit (die Sanktionierung des Ich) in Verbindung mit dem dominierenden Zeitmilieu (Wissen, Wille, Zweck)! Man vergleiche nur die Anschauung von der Macht der Wissenschaft und ihr Wirken, den Imperialismus, das Wirtschaftsdenken); — aus Zeittendenz und Zeitmilieu resultierte die Wendung des Ich zu Intellektualismus und Voluntarismus.

Liegen also die Ursachen wesentlich tiefer als bloß im Zeitmilieu und in Schulmethoden, nämlich im Ich selbst, so ist das Milieu aber doch geeignet, die Verklemmungen weiter zu befördern, was uns die Aufgabe gibt, das Milieu, sowie die Erziehung zu beachten. Wenn die moderne Vitalitäts-

28) Max Tepp, Der Leib, Hamburg 1919 ff., Vom Sinn des Körpers, Hamburg 1919. Der Leib wird dann gesehen als der Ort, wo gnadenerfüllte Gottheit uns beseelt, unser Blut als Träger auch unserer wahrsten tiefsten Gedanken, wir müßten also bloß „auf die Stimme unseres Blutes lauschen“.

pädagogik den Strömungen der alten und neuen Schule Schuld gibt, so hat sie insoferne Recht, als die alte Schule vom Intellektualismus (didaktischer Materialismus) beherrscht war, während die neue Schule ihre Gefahren in Uebertreibung des amor intellectualis, in übertriebener Heuristik, produktiv sein wollen in übertriebener Schüleraktivität, in ausschließlicher Betonung der Aktivität im Gegensatz zur erlebenden spontanen Rezeptivität und Reaktivität hat. Die genannten Verkrampfungen entstehen so gut im Leben wie in der Schule, da der Lebenskampf draußen auf die Schule abfärbt, die Schule wohl aber zu einer Stätte des Lebenskampfes macht (Ueberfüllung, Berechtigungswesen, Einstellung auf die Wirtschaft, Benutzung der bloß mittelbaren Interessen, übertriebene Spezialberufsvorbereitung in Fortbildungsschulen, Mittelschulen, Universitäten). Eine Rezeptivitätspädagogik treiben (spontane Rezeptivität oder sittliches Hören) heißt dies Schulmilieu verändern.

Wie werden die genannten Verklemmungen beseitigt, wie entsteht Lockerung des Seelenbodens? Es bedarf nicht, daß wir genauer auf die Ursachen eingehen, die überhaupt das Wort „Lockerung, Lösung" in die Erziehungsliteratur einführen ließen. Hiezu nur folgendes: es war die Selbstbehauptung einer ganzen Generation junger Menschen, welche „den Leib" „entdeckten", indem sie sich von dem auf ihren Schulen gepflegten, im Leben herrschenden Intellektualismus lösten. Von jener Generation wurde durch Spiel, Tanz, Singen, Naturgefühl nicht erst durch Schulung, sondern im Urerlebnis die Lockerung des Seelenbodens, die Lösung vom Intellektualismus erfahren. Die Frucht dieser Lockerung, eine Zuwendung zum Lebensdenken, ist noch unabsehbar, sie vollzog sich in Neugeburten auf allen möglichen Gebieten, in welchen die Jungen aktiv wurden und jene urerlebte Lockerung war der Auftakt dazu, daß jene Generation hörend die Struktur ihrer Zeit erlebte und auch allein vermochte (trotz Opposition) hörend gegenüber der Zeit zu stehen. Indessen wäre jenes Erlebnis dieser Generation episodenhaft geblieben, wenn sich die Pädagogik in Erkenntnis der Jugendnöte, der Jugendstufe und des Menschenbildes der Erforschung der leibseelischen Beziehung im Blick auf die Erziehung nicht gewidmet hätte. Auf die sich entwickelnde Debatte selbst um Turnen, Sport, Rhythmus, leiblicher Ausdruckserziehung, Leiblichkeit und Kunstgefühl muß hier nicht eingegangen werden. Dagegen ist es wichtig für unsere Frage der Lockerung, daß der speziellen

Vitalitätspädagogik in der etwa gleichzeitig mit dem Leiberlebnis erfolgten Erforschung des Rhythmus, eingeleitet von Bücher, fortgesetzt von Klages, Fließ, Palagyi, Bode, Dalcroze, Neuland gewonnen wurde[29]). Es erübrigt sich, hier auch im einzelnen auf diese Forschungen genauer einzugehen; sie sollen nur, soweit sie für unsere Frage der Lockerung im Hinblick auf die freie Empfänglichkeit in Betracht kommen, behandelt werden:

Das Ergebnis der hauptsächlich von Klages, Bode (auf dessen Seite wir uns hier stellen) und der rhythmischen Gymnastik auf der einen — Bücher, Dalcroze und der metrischen Gymnastik auf der anderen Seite geführten Debatte[30]), läßt sich dahin zusammenfassen: es wurde der Gegensatz des geistigen Prinzips und des rhythmischen Prinzips herausgearbeitet. Als rhythmisch flutend wurde das Leben erkannt, aber der Geist unterbricht dasselbe. Er, das messende, wägende, registrierende Prinzip, kann nicht Rhythmus schaffen, sondern ihn bloß unterbrechen. Er verkörpert das starre Prinzip gegenüber dem fließenden. Dem rationalen Prinzip steht das vitale gegenüber. Der Rhythmus ist ein Kontinuum, nicht rational faßbar, nicht begrifflich erklärbar, nur annäherungsweise erlebbar. Der Geist dagegen ordnet, taktiert, urteilt, schafft Begriffe; also nimmt er jedem Eindruck das Einmalige (Rhythmus von reo)[31]). Wir freilich leben in der Welt des

29) K. Bücher, „Arbeit und Rhythmus", Leipzig 1909, L. Klages (nur die wichtigsten!) „Vom Wesen des Bewußtseins" München 1922, „Geist und Seele", (deutsche Psychologie Bd. I, Heft 3—5, Bd. II, Heft 5), „Ausdrucksbewegung und Gestaltungskraft", Leipzig 1923, vom Wesen des Rhythmus bei Pallat Hilker a. a. O. S. 124 f., W. Fließ, „Der Ablauf des Lebens", Leipzig 1906, „Vom Leben und Tode", Jena 1914, „Das Jahr im Lebendigen", Jena 1918, M. Palagyi, „Naturphilosophische Vorlesungen über die Grundprobleme des Bewußtseins und des Lebens", Leipzig 1924, R. Bode, „Rhythmus und Körpererziehung", Jena 1925, „Ausdrucksgymnastik", München 1926, „Rhythmik und Metrik", Halbmonatsschrift für Schulmusikpflege, Dezemberheft 1922, „Neue Wege in der Leibeserziehung", München 1926, „Das Lebendige in der Leibeserziehung", München 1925. „Vom Wesen der Ausdrucksgymnastik" bei Pallat Hilker, a. a. O. S. 61 ff., J. Dalcroze, „Der Rhythmus", Bd. I und II, Jena 1911 und 1925.

30) Ueber den Gegensatz Bode-Dalcroze (auf Seite Dalcroze): B. Koch, „Der Rhythmus, Untersuchungen über sein Wesen und Wirken in Kunst und Natur und seine Bedeutung für die Schule", Langensalza 1922. Sehr instruktiv behandelt das Problem Rhythmus-Metrik (in Auseinandersetzung mit seinem Gegner Dalcroze-Bücher) R. Bode: „Rhythmus und Körpererziehung", S. 22 ff.

31) Wir zitieren zum Gegensatz Geist-Rhythmus aus Raummangel nur je eine Stelle aus Klages und Bode, welch letzterem die Nichtidentifizierung von Rhythmus und Takt (Bücher, Dalcroze) wegen des Anliegens seiner Körpererziehung wichtig ist: „Rhythmisch äußert sich und erscheint das Leben; mit dem Takt dagegen zwingt den rhythmischen Lebenspulsschlag unter das ihm eigentümliche Gesetz der Geist." Klages Handschriften und Charakter. Leipzig 1924,

Geistes, haben aber am Rhythmus teil, indem wir ein Teil des Gesamtrhythmus sind. Werden wir durch die Umstände gezwungen, allzu intensiv in der Welt des Geistes (Kultur) zu leben oder wollen wir uns eigenmächtig auf seine Seite allein stellen (Ich!), so erlahmen in uns die rhythmischen Kräfte [32]). Da wir aber Geschöpf (des großen Lebensrhythmus) sind, so liegt auch in uns der mehr oder weniger zurückgedrängte Drang nach dem Rhythmus. Zur Rettung unseres Totalseins bedürfen wir, daß wir das, was trotz allem Zeitmilieu, Lebenskampf, Intellektualismus, Verschulung usw. noch an Ursprünglichem in uns ist, das ist die ursprünglich vitale, rhythmisch fließende Bewegung, so weit als möglich kräftig erhalten, bzw. so stärken. Es gilt darum (so nach Bode, auf dessen Seite wir uns hier stellen, da wir ihn für den fruchtbarsten Vertreter der Vitalitätspädagogik ansehen), die Entfesselung der Elementarbewegung durch Beeinflussung der Intensität der „Elementarbewegung", d. h. der noch vorhandenen Bewegungen [33]). Da aber Rhythmus nicht durch Willensakt (Geist) erzeugt werden kann, sondern der Träger des Rhythmus die unwillkürlich verlaufende Bewegung (Natur) ist, haben wir nach einer systematischen Sammlung von richtigen Bewegungen, d. h. von Bewegungen, wie sie jedem kräftigen unverdorbenen Organismus zu eigen sind, zu fragen, damit sich mit und unter ihrer Betätigung das Elementargefühl wieder einstelle [34]). Eben aus diesem Grund will man auf jeden Fall verhindern, daß jene ursprünglichen Bewegungen gehindert, bzw. unterdrückt werden durch das rationale Prinzip des Willens in einer Bewegung, sei es durch methodisches Turnen im alten Sinne oder in metrischer Gymnastik (Dalcroze), kurz durch ein dem rationalen Prinzip der Vernunft dem

S. 26. (Bücher und Dalcroze identifizieren irrtümlich Rhythmus und Takt! Die taktierte Bewegung wird besser „metrische" nicht „rhythmische" Gymnastik genannt. In der metrischen Gymnastik spielt der Wille (Geist) Konzentrations-, Spontaneitätsübungen) eine große Rolle, in der rhythmischen Gymnastik die fließende mit der ursprünglichen Bewegung geeinte Bewegung. Anm. d. Verf.) „Ausdruck des Lebens ist der Rhythmus, Ausdruck des Geistes die Verdrängung des Rhythmus durch die regelnde Kraft des Gesetzes. Je mehr im Innern der Geist das Leben überwältigt hat, um so mehr tritt an der Erscheinung des Innern der Rhythmus hinter der Regel zurück". Bode, „Ausdrucksgymnastik" S. 8. Im übrigen ist besonders zu verweisen auf Klages, Vom Wesen des Rhythmus bei Pallat Hilker, a. a. O. S. 142 ff.

32) „Nicht nur Geist und Chaos stehen einander gegenüber, sondern auch Geist und Rhythmus . . . Wir kommen allerdings zum Chaos, wenn wir auf dem Weg völliger Rationalisierung weiterschreiten." Bode, „Ausdrucksgymnastik" S. 12, ebenso wie wir zum Chaos kämen, wenn wir nur Rhythmus, nur „primitiv" sein wollten.

33) Bode, Rhythmus und Körpererziehung S. 11.

34) Ebenda S. 44.

Schema Entstammendes, da man fürchtet, daß im Automatismus der Bewegung der letzte Rest rhythmisch flutenden Lebens verloren gehen würde. So gewiß der Wille durch das rational metrische Prinzip gestützt würde[35]), so gewiß wird das rhythmisch flutende Leben benachteiligt.

Wie steht nun das Gesagte zu unserem Anliegen?

Das zunächst für uns Bedeutsame liegt darin, daß uns nach der vorstehenden Untersuchung der Unterschied des rhythmischen und geistigen Prinzips richtig hervorgekehrt erscheint (die körperliche Erziehung wird auf diese Unterscheidung wohl immer wieder Bezug nehmen). Einleuchtend erscheint auch, daß in der Abkehr vom rhythmischen Prinzip und ausschließlichen Hinkehr zum Geistprinzip die Quelle der einseitigen Betonung des Intellekts und Willens liegt. Die Rückkehr zum uns gleichermaßen teilhaften rhythmischen Prinzip gibt erst das normale Verhältnis. Therapeutisch wird also in Zeiten überspannter „Geistigkeit" der Nachdruck auf das Rhythmische (nicht metrische!) schon aus praktischen Gründen der Rettung der Reste des in uns rhythmisch flutenden Lebens zu legen sein. Auch dies ist ohne weiteres klar, daß die Anspannung des intellektuellen Arbeitens, des Willens, zum Gleichtakt wird, wenn nicht stetig auf die Anspannung die Entspannung folgt, welche darin besteht, daß unser im Geist aus dem rhythmischen getretenes Leben wieder in rhythmische Bahnen zurückflutet — für welches Zurückflutenlassen wir desto mehr der pädagogischen Anleitung bedürfen, je mehr wir die Entspannung verlernt haben. Ohne die Rückkehr in das rhythmisch flutende Leben in Entspannung wird auf die Anspannung nur die Erschlaffung treten; der Wechsel wäre hier nicht Anspannung—Entspannung, sondern Anstrengung (Wille!) — Erschlaffung. Wir würden durch diese Willensanspannung allein sicher Kräfte genug verbrauchen, welche unserer Arbeit, in unserem Fall dem Anhören des Objekts, zugute kommen sollten. Weder in Anstrengung noch in Erschlaffung ist die zur inneren Bewegung eines Objekts notwendige Ruhe gegeben, vielmehr bedarf es hierzu jener Stille, die sich bloß im normalen Verlauf von Anspannung — Entspannung entwickeln kann.

35) Wie sehr die metrische Gymnastik eines Daleroze den Willen beeinflußt, aber eben nur diesen (also anspannend, nicht lockernd: Reaktionsübungen, Verkürzung der Reaktionszeiten, Ordnung von Reizen, Konzentrationsübungen, „Disziplin der Empfindungen"), geht hervor aus Jalowicz, „Sprechen, Singen, Musik". Leipzig 1914, S. 74 ff., zitiert aus B. Koch, a. a. O., ebenso aus J. Daleroze selbst, a. a. O. Bd. I, S. 36 f.

Besinnen wir uns auf das, was wir wollen, nämlich nicht bloß die natürliche Grundlage des Hörens zu schaffen, sondern auch zur freien Empfänglichkeit zu erziehen, so merken wir, daß zwar vielleicht die Kraft der Vitalität, welche durch intensive Hingabe an das rhythmisch flutende Leben vermehrt wird, auch die Kraft des Bedürfens von Eindrücken überhaupt kräftigt[36]), daß aber der Wille zum Anhören eines Fremdobjekts und zur kritischen Einsichtnahme in die eigene Ichsphäre mit der Stärkung des Rhythmischen zugleich gestärkt werde, ist gänzlich ausgeschlossen. Geben wir uns doch, sofern wir uns dem rhythmisch flutenden Leben anheimgeben, ganz dem Losgelöstsein vom Willen hin. Nein, der Wille wächst und betätigt sich im geistigen Gebiet, mit der Stärkung des rhythmischen Menschen wird der natürliche, noch nicht der sittliche Mensch gestärkt, es sei denn, wir setzen natürlich und sittlich gleich. Dadurch, daß wir der geistigen und natürlichen Welt als Mensch angehören, können wir nun geistig, nun rhythmisch sein wollen. Das Hören aber vornehmlich der fremdkörperlichen Objekte nimmt die Selbstschau und den Willen in Anspruch. Deswegen behält die Lockerung durch Anwendung des rhythmischen Prinzips dennoch hervorragende Wichtigkeit, die Aufgabe, den Willen zu stärken, das Ich zu erkennen fällt aber nicht weg.

Als Zwischenbemerkung können wir hier einfügen, daß, wenn der Wille aktiv werden soll zum Empfangen, auch dieser gestärkt werden muß. Willensstärkung wurde und wird auf dem leiblichen Gebiet durch Turnen und Sport zu stärken versucht. In Kenntnis des Unterschiedes von Rhythmus—Geist (siehe oben) könnten wir eine Kollision der rhythmisch- und willensmäßigen Leibeserziehung befürchten, — über welche Kollision die Literatur der Körperpflege sich sehr verbreitet. Die Literatur empfängt zu der Debatte um Willensschulung oder Rhythmuspflege dauernd Nahrung von den Uebergriffen beider, indem die ausschließliche Willenstrainage der durch und durch dem Willen gehorsam sich anschmiegenden Leiblichkeit (das veraltete Turnen) die Wiedergewinnung rhythmischen Gefühls verhindert, während die Nur-Rhythmisierung zwar gelockerte Menschen schafft, aber keine Impulse zur Willensstärke liefert. Doch abgesehen von Uebergriffen ist die Kollision nur scheinbar. Eine Kollision ist nur dort,

36) Und damit der Reaktivität bezw. der Produktivität. Bode, Rhythmus und Körpererziehung S. 9.

wo man entweder bloß den geistigen Willensmenschen oder den rhythmisch natürlichen Menschen kennt und nicht weiß, daß wir beiden Sphären angehören. Im Hinblick auf unsere Frage der freien Empfänglichkeit ist die Frage so lösbar: wir bedürfen sowohl Entspannung durch das Rhythmische als auch Willenserziehung. Turnen und Sport müssen nun allerdings dann so geartet sein, daß sie dem Rhythmischen nicht direkt zuwiderlaufen. Wenn sie auch als solche das Rhythmische nicht erzeugen können, so vermögen sie doch, wenn sie in Einsicht das Rhythmische berücksichtigen, nicht direkt rhythmusstörend zu sein. Es gilt, das Turnen daraufhin umzugestalten, um den Sport nicht als Willens- und Muskelsport allein zu betreiben; gewisse Sportarten verlangen die Vereinigung von Willens- und rhythmischen Fähigkeiten (z. B. Reiten, Skilaufen)[37]).

Um der freien Empfänglichkeit willen müssen wir die in der Praxis tatsächliche Uebung der Lockerung und Lösung noch betrachten. In der in der Gegenwart verwirrten Praxis liegen nämlich für die freie Empfänglichkeit größere Gefahren. Es ist in der Körperkulturbewegung alles noch in Fluß, wie dies z. B. schon ein so gediegenes Sammelwerk wie das von Pallat Hilker es zeigt[38]) — man ist noch zu keiner Ueberschau gekommen. Ehe aber die neue Körpererziehung auch nur einigermaßen übersehbar ist, und — was wichtig ist, ehe sich notwendige handwerkliche Schulung und Tradition für den Erzieher auch auf diesem Gebiet haben herausbilden können, werden neue Methoden wahllos nicht nur in speziellen Körperschulen, sondern auch in öffentlichen Schulen verwendet. Es kann behauptet werden, daß Worte wie „Entfesselung", „Lösung" usw. zu Schlagworten geworden sind (eine Parallele zu den Schlagworten „Erleben", „Arbeit", „Produktion"), welche schädigend wirken. Halten wir uns vor, daß in keinem Gebiet der Erzieher so sehr Seelenkundiger und Seelenführer sein muß, wie in der Körperschulung, eben weil das Leibliche mit dem Seelischen aufs engste verbunden ist, halten wir uns vor, daß auch die Körperschulung letzten Endes dem Menschen in seiner Totalität dienen soll und nicht ein Operationsfeld des Erziehers ist, so müssen wir angesichts der Versuche erschrecken. Für unsere Versuche kommt in Betracht, daß weithin die Entfesselung als solche verabsolutiert wird, d. h., sie

37) W. Gräser, Körpersinn. München 1927, S. 100/101. Gymnastik und Sport konkurrieren nicht, aber jene „vermag die Menschen dazu zu führen, alle körperliche und vor allem sportliche Betätigung anders und „körperlicher" zu empfinden".

38) Anmerkung 27.

hat nicht dienende Rolle, sondern man erwartet völlig neue Impulse für den Menschen, eine Entfesselung auch des Genialischen, den wahren Menschen, indem man ihn dem rhythmisch flutenden Leben anheimgibt. Indem man die Quelle seines ursprünglichen Lebens wieder zum Springen zu bringen versucht, hofft man auch auf den Neuanfang[39]). In der Absolutierung der Entfesselung wird dem Leib selbst „die Vernunft" zugeschrieben, wird seiner Vernunft sogar religiöse Erkenntnis- und Formkraft zugesprochen.

Wir können hier die Tendenzen der Ichsphäre beobachten. Nur tritt die Ichsphäre hier nicht in der Form des Intellektualismus, Voluntarismus auf, sondern umgekehrt in der Form der (absoluten) Leiblichkeit. (Um so mehr wird eine kritische Selbstschau auch diese Tendenzen des Ich zu erkennen haben.) Verabsolutieren wir unsere Körperlichkeit in schrankenloser Entfesselung, so hören wir im Grunde genommen auf das in uns vorgehende allein, in diesem Falle auf die Stimme unseres Blutes. Wir handeln „nicht mehr" bewußt, aber wir handeln unbewußt das Unsere. Wir bleiben so im Bezirk des eigenen Selbst, geistig ewie sittliche Wiedergeburt, eine Sinndeutung von außen, eine Berufung ist unmöglich, der Weg zum Nächsten wird nur durch die Stimme unseres Blutes bestimmt, ein Hören auf die eigentliche Anlage des Nächsten ist ausgeschlossen. Wir würden entfesselt zu uns selbst; die Lockerungen aber, die wir hier meinen, sollen nur mit Bezug auf den Objektempfang und damit Wertempfang von außen stattfinden. Wir führen unser Leben nicht im Bezirk des natürlichen Lebens allein. Objektempfang und damit Wertempfang, Wertgestaltung und Wertumgestaltung und damit Seinsveränderung vollzieht sich in der Welt des Geistes.

Diejenigen, welche die Entfesselung an sich begehren, bedenken nicht, daß wir als Glieder der Zeit, des Volkes und als Produkte eigener bisheriger Schicksale bereits gestaltet sind. Wir haben bereits dauernd Objekte aufgenommen, diese Objekte wurden zu Werten, die Werte bestimmen uns. Die Objekte bzw. Werte würden durch die in einer Totalhingabe an das rhythmisch flutende Prinzip bestehenden Revolution völlig zerstört. Alle neuen zu Wertempfindungen

39) Sogar bei einem so ernst zu nehmenden Erzieher wie R. Bode findet sich eine Verbindung von Rhythmus und kultischem Neuanfang. Rhythmus und Körpererziehung, S. 15—17.

bestimmten Objekte bedürfen Anknüpfungen an die alten Werte, auch dann, wenn sie diese umgestalten sollten; in einer absolutierten Entfesselung aber werden auch die Anknüpfungspunkte vernichtet. Uebrig bleiben nur die Beziehungen zur Zivilisation, soferne auch der „Entfesselte" in der bürgerlichen Welt leben muß.

Die Werte bauten aber auch unseren Leib. Um zu verdeutlichen, was gemeint ist, brauchen wir nur daran zu erinnern, daß z. B. der griechische Körper nicht bloß abhängig von Klima, Ernährung, Bodenbeschaffenheit, Arbeit usw., sondern auch — wenn der Satz richtig ist, daß der Geist sich den Körper baut — von griechischem Wertempfinden ist. Der griechische Körper ist anders als der neuzeitliche, hierauf beruht letzten Endes der Wandel der Plastik, welche den griechischen Körper nicht mehr schaffen kann und darf[40]). Die bisherige Körpergewordenheit unseres Volkes, wie auch seine Körpererziehung war ebenso von Wertempfinden abhängig. Dies läßt bedenken, daß ein Volk wie das unsere, dessen Leibeserziehung möglicherweise mangelhaft, aber sicher geschichtlich völkisch bestimmt war (schon hinter der Turnerziehung, wie hinter der militärischen Körpererziehung z. B. lag eine ganz bestimmte geistige Einstellung)[41]), dann, wenn es einem hemmungslosen Entfesselungsprinzip preisgegeben würde, in Stillosigkeit, Haltungslosigkeit, in Fremdbeeinflussung, in Verwirrung käme. Tatsächlich sind wohl auch Lehrer der alten Körperpflege, welche ihrerseits einen guten Instinkt für das Notwendige besaßen, durch die diktierte neue Körperpflege nicht nur äußerlich aus der Reihe gekommen, sondern sie haben auch innerlich das Verständnis verloren für das, was der Leibeserzieher bedarf, nämlich eine Verbindung der Körperkultur mit dem geistig organisch Gewachsenen des betreffenden Volkes, in dem er lebt. Die uns zuteil gewordenen Werte bestimmen unseren Körper nicht nur nach dem Gesichtsausdruck (zum Vergleich: ein mittelalterliches Madonnenbild und ein neuzeitliches), sondern auch nach Haltung, sie bestimmen auch unsere Bewegungen (Wechsel der Tänze) bis ins kleinste hinein. Durch die Werte wird unsere leibliche Haltung unbewußt bestimmt und wir umgekehrt können unser Wertempfinden durch leibliche Haltung ausdrücken. Die

40) Dies wurde am stärksten von Rodin erkannt: R. M. Rilke: A. Rodin Leipzig 1924, S. 13.

41) Man denke an die geistige Einstellung Jahns. Hinter jedem Militärreglement, jeder Reitschule liegt der Geist des betreffenden Volkes, mit dem es noch verwachsen ist, wenn es längst die Reglements beiseite gelegt hat.

Werte aus der geistigen Welt greifen so dauernd in die rhythmisch flutende Welt ein. Die Werte hemmen das an sich gestaltlos rhythmisch Flutende und nur die geistig gestalteten Bewegungen können wieder Werte vermitteln, insofern man nur aus den gestalteten Bewegungen des anderen etwas Geistiges ersieht, das zu uns sprechen kann. Die durch geistige Objekte in uns entstandenen Werte sind so in uns auch Hemmkräfte der Bewegung; ohne sie würde jede Bewegung charakterlos sein. Die Verabsolutierung der Entfesselung macht unsere Bewegungen „charakterlos". Nur derjenige Erzieher, welcher die Werte im Individuum achtet, dadurch, daß er die mit Werten verbundenen Körperbewegungen beachtet, kann für den Empfang neuer geistiger Werte körperliche Lockerungen vornehmen.

Aus den grundsätzlichen Bemerkungen zur Vitalitätspädagogik ergibt sich also für unsere Frage (s. E.) folgende Zusammenfassung:

1. Die Lockerung, Entfesselung darf nicht Selbstzweck sein. Sie hat dazu zu dienen, daß nicht das Intellekt- und Willensleben in Verkrampfung verfalle und dadurch die Aufnahme gemindert werde. Lockerung kann bloß in dem Sinne zu verstehen sein, daß wir aus dem Geistprinzip immer wieder in das Prinzip des Rhythmischen übergeführt werden, um die Verbindung mit der anderen Seite unseres Wesens nicht zu verlieren.

2. Lockerungen dürfen immer nur auf spezielle konkrete Nöte leibseelischer Art Bezug nehmen. Weil vitale Entfesselungen auch Triebe entfesseln können, welche geradezu umzubilden sind, und weil sich die Ichtendenzen in ein hemmungsloses Vitalitätsbedürfnis verkleiden können, ist hierauf besonders Rücksicht zu nehmen. Entfesselung der bloßen Vitalität gibt keine Garantie dafür, daß der wahre Mensch entstehe, sie kann aber das sittlich aktive Hören auf außer uns liegende Objekte direkt verhindern.

3. In der Lockerung wirklich sichtbar vorliegender leibseelischer Verkrampfungen ist die Bescheidung in tüchtiger handwerklicher Kleinarbeit, die Bescheidung mit Teilerfolgen wichtig. Die sichtbar vorliegenden Verklemmungen sind allmählich unter genauester Kenntnis der Psyche des zu Erziehenden, vor allem seiner sittlichen Struktur vorzunehmen, damit der zu Erziehende nicht seine auf Werten beruhenden Hemmkräfte einbüße[42]).

42) Sehr bedeutsam erscheinen mir die Ausführungen von G. Fikentscher, „Grundsätzliche Fragen der praktischen Gymnastik" bei Pallat Hilker, a. a. O.

2. Die Lockerungsmittel.

Unter Voraussetzung des Gesagten darf nun dazu übergegangen werden, von bestimmten Lockerungen im Dienst der freien Empfänglichkeit zu reden.

a)

Ein Mittel zur leibseelischen Lockerung, welches den Pädagogen in die Hand gegeben ist, aber meist nur in Spezialschulen, neuerdings beim Turnen und Singen, beachtet wird, ist die Regelung der Atmung des Zöglings[43]). Von „richtig gepflegter Atmung ist nicht bloß eine Lösung des verlagerten leiblichen Organismus zu erwarten, sondern auch Befreiung intellektueller Verklemmung". Der richtige Atemvorgang ist zunächst ein Leben für sich, in welchem sich der einzelne in einer auch seelisch normalen aufnahmefähigen Verfassung befindet. Das gelöste, richtige Atmen befreit von den unruhig kreisenden Gedanken; im Bewußtsein eigenen Atmens, in welchem ein Mensch lebt, und mit fortgesetzter Richtigstellung des Atmens (vom Schüler selbst oder vom Pädagogen) hat das blinde, sture, lediglich intellektgeschwängerte und darum unfruchtbare Denken keinen Raum, das Denken nach dem Ichzwecke in Selbstbehauptung, Selbstbespiegelung wird gemindert. Das Natürliche ist dem Unnatürlichen hier entgegengesetzt[44]). Im rechten Atmen ist gewissermaßen die Auflösung des Unbehagen schaffenden, alles eigene eigensinnig wahrenden, im eigenen sich bewegenden, die Lebenstotalität ausschaltenden, sich auf einem engen Kreis stets um sich selbst bewegenden Intellektdenkens gegeben. Ohne daß dadurch natürlich schon Einstellung auf anderes gegeben ist, ist doch wenigstens die Möglichkeit dazu vorhanden. Und zwar ist

S. 217 f., (dritte Auflage, in der ersten fehlen sie). G. F. steht hier, leider noch nicht polemisch genug, zu den Entfesselungstheoretikern und Ausdrucksenthusiasten in dem sehr bewußten Gegensatz der Nüchternheit.

43) Literatur hiezu: Leo Kofler, „Die Kunst des Atmens", Leipzig (Breitkopf). C. Schlaffhorst, „Gesang und Atemkunst im Dienste körperlich sittlicher Erneuerung", Heft 7, Jahrgang 8, „Das neue Deutschland". C. Schlaffhorst und H. Andersen, Die Wiederherstellung des natürlichen Lebensrhythmus", Heft 11, Jahrgang 8, die Tat. C. Schlaffhorst, „Die Bedeutung der Atmung", Pallat Hilker, a. a. O. S. 116 f. C. Schlaffhorst, „als Manuskript gedruckte Vorträge der Rotenburger Atemschule". F. Martienßen, „Das bewußte Singen", Leipzig 1922. O. Hensel, „Vom Erleben des Gesanges", Kassel 1927. M. Selbmann, „Die Entwicklung der gestaltenden Kräfte aus dem Rhythmus der Atmung" bei Pallat Hilker, a. a. O. S. 211 f.

44) Man denke hiebei, daß im Unterricht die intellektbrodelnde Klasse, die immer wieder durch immer neue „Denkreize" „anspringen" soll, vor den Imperativ „atme richtig" hingestellt würde; schon die Ueberraschung, daß es außer dem Intellekt noch anderes gibt, wirkt entspannend.

die Auflösung eines Zerquälten in die Harmlosigkeit des Vitalen bewirkt! Gewiß wird jeder Denkprozeß immer höchste Konzentration erfordern. Auch das Hören, das Zu-Ende-Hören des fremden Objekts zumal, erfordert Anstrengung. Aber es leuchtet ein, daß auch die aktivste Arbeit des gesammelten Hörens unterstützt wird durch Atmung. Das Geistprinzip ist einmal ganz einfach durch das Rhythmische ergänzt. Besonders wird das bereits geübte, zur Gewohnheit gewordene rechte Atmen es auch zur geistigen Aufnahme kommen lassen, indem es die in einer gesteigerten Konzentration drohende Verklemmung verhütet[45]).

Es ist nötig, hier über die Atmung im Hinblick auf das Physiologische eine Zwischenbemerkung zu machen[46]). Das unverbildete, rhythmische, naturgegebene Atmen (welches beim Kind vorhanden ist, aber auch in der Kindheit schon verlustig gehen kann) besteht nicht in der willkürlich verlängerten und vertieften Einatmung. Dadurch wird zwar dem Blut mehr Sauerstoff zugeführt, doch auch nur dann, wenn das Wichtigere geschieht, daß nämlich die Kohlensäure entfernt wird (Stauung derselben ist die Ursache der meisten Krankheiten). Es kommt also nicht auf das willkürliche Einatmen, sondern auf das richtige Ausatmen an. Die Ausatmung bewirkt genügende Entleerung der Lungen, Abspannung des Zwerchfells und Ruhepause des Atmungsapparates und den aus der Ruhepause hervorgehenden unwillkürlichen Impuls für eine bis an die Peripherie gehende Zusammenziehung des Zwerchfells mit bedeutender Sauerstoffzufuhr bei der Einatmung. Der natürliche Lebensrhythmus im Atmen besteht also in:

Einatmung	Ausatmung	Ruhepause
Zusammenziehung	Ausdehnung	Lockerheit des Zwerchfells
Ausdehnung	Zusammenziehung	Ruhe der Lunge.

45) C. Schlaffhorst, „Gesang und Atemkunst im Dienste der körperlichen und sittlichen Erneuerung", a. a. O. „Das ganze Atemverhältnis müßte, bis das Kind zur Schule kommt, schon soweit geregelt sein, daß selbst die Schule sein Atembedürfnis nicht mehr zu hemmen vermag. Damit hätte das Kind schon von zu Hause das beste Gegengewicht gegen die einseitige Anstrengung des Verstandes und würde sich ganz bewußt immer wieder die richtige Betätigung seiner Lebenslust, die durch das lange Stillsitzen absolut unterdrückt wird, selbst verschaffen. Durch die Schule müßte das Bestreben weiter fortgesetzt werden, beim Lesen, Schreiben, Rechnen, Turnen, Singen, Wandern, kurz bei allen körperlichen und geistigen Beschäftigungen die Atmung jeder anderen Bewegung voran oder mit ihr Hand in Hand gehen zu lassen."

46) Nach C. Schlaffhorst und H. Andersen, „Die Wiederherstellung des natürlichen Lebensrhythmus" die Tat, Heft 11, Jahrg. 8 und „Vorträge" S. 37—39.

Die eben skizzierte Physiologie richtigen Atmens ist zunächst einmal auch gleichnishaft von Bedeutung. Auch der Aufnehmende muß wie der Atmende mit dem Entlassen von Gedanken, Nebengedanken, Stimmungen, Vorurteilen usw. beginnen; auch beim Rezipieren folgt erst nach dem Ruheakt der Gnadenakt des Aufnehmens, der um so stärker erfolgt, je mehr die Eigengedanken entlassen sind. Der Atemvorgang kann somit symbolisch auch verwertet werden, mit ihm kann am sinnlichen Vorgang wohl am besten das Rezipieren selbst illustriert werden — eben jener Vorgang des: „Stirb und Werde" im Atmen wird auf das geistige Geschehen gedeutet[47]). Indessen hat der Vorgang nicht bloß symbolische Bedeutung, sondern es ist zu erwarten, daß neben der Lockerung auch wirklich der Vorgang des Ausatmens, Ruhe, Einatmens, wo er zur Selbstverständlichkeit geworden ist, so in Fleisch und Blut übergeht, daß er, zur zweiten Natur geworden, ein der Rezeptivität Seelenverwandtes wird; d. h. der Gnadenakt des Einatmens und der Rezeptivität werden nicht bloß zu tiefst verwandtschaftlich betrachtet, sondern beide, der leibliche und geistige Vorgang rücken einander näher und leisten einander Hilfe[48]). Abschließend wäre hier zu sagen: pädagogisch wichtig für die Rezeptivität ist die Atmung, welche eine Lockerung mit sich bringt, deswegen, weil sie ein natürliches Wohlgefühl schafft. „Durch die drei Atembewegungen, wenn sie in rhythmischer Ordnung sich wiederholen, schaffen wir der Natur ein Behagen, das sie notwendig braucht, um uns bei unserer Arbeit, sei sie körperlicher, geistiger oder seelischer Art, zu unterstützen."[49]) Gerade die Ruhepause fehlt beim Durchschnittsatmen des verklemmten Ichmenschen, dem das Atmen eine rationale Bewegung ist, wie das Gehen ein „Die-Füße-in-Gang-setzen". Es wird klar sein, daß gerade die Atempause auflockernd ist, schöpferisch in der Pause.

Es hängt mit unserem Hauptthema und mit gegenwärtigem Nebenthema zusammen, wenn wir noch den Blick auf die Erwartungen richten, welche sich mit der Atmung beschäftigende Pädagogen in heilpädagogischer Hinsicht von seiten richtiger

47) Die symbolische Deutung in den verschiedensten Unterrichtsfächern gebraucht F. W. Förster; so „Schule und Charakter", Zürich 1918, S. 89, 452 ff.

48) Die vorgeschrittene Atembeherrschung bei alten Kulturvölkern ist bekannt; man erwartete von ihr sogar sittliche Kräfte, Beherrschung von Trieben, Leidenschaften, Begierden. Gerade diese Ueberschätzung weist auf ihre Bedeutung hin.

49) C. Schlaffhorst, „Vorträge", S. 32.

Atmung hegen. Von Seiten der Atembewegung erwartet man nämlich auch die natürliche Lösung sogenannter verdrängter Komplexe[50]), welche von früheren Entwicklungsstufen unter Einfluß bestimmter Ereignisse her noch unerlöst im Individuum ruhen. Solche verdrängte Komplexe können weder durch die Beeinflussung von einer Lehre her, noch durch die ethisch-moralische Beeinflussung behoben werden (Imperative!). Auch die Psychoanalyse bietet keine Gewähr für Dauerheilung solcher verdrängter Komplexe. In ihrer Heilmethode sollen, so wie der Chirurg mit dem Messer erkrankte Gewebe abschneidet, so Art und Patient im Zusammenwirken „mit dem Messer des Intellekts Krankheitsgebilde in der Erlebniswelt zerstören“[51]). Der höchstgesteigerte intellektuelle Eingriff in der Psychoanalyse aber beschäftigt sich bloß mit dem Spezialfall seelischer Erkrankung; er läßt die Totalseele außer Acht. Eine richtige Atmung aber wie eine richtige Entspannungsgymnastik schafft, indem sie das, womit der Verstand nichts zu tun hat, nämlich das vitale, irrationale, rhythmische Leben stärkt, die Verkrampfung der Muskulatur (Atmungs- und Gliedermuskulatur, innere Muskulatur) fort, der Mensch — nicht mehr lebend in rationalzerlegten Bewegungen —, erlebt das „Es“ in sich, womit eine Ablenkung der psychischen Verklemmungen, in welchen sich das Individuum dauernd bewegt, erfolgt. „Durch die körperliche Entkrampfung wird von selbst das Bewußtsein ohne irgendeinen intellektuellen zerstörenden Eingriff auf organische Weise gereinigt, durchblutet und vom Krampf gelöst. Die einst unzusammenhängenden zerklüfteten Teile und der Körpersinn sind durch die Entkrampfung auch im Psychischen wieder verschmolzen und das Bewußtsein erlebt Stufe für Stufe diesen Genesungsprozeß aus sich heraus mit.“[52])

b)

Gibt es außer der Atmung noch eine weitere Entspannungsmöglichkeit? Wir finden sie im Singen. Singen befreit wie das Atmen von dem Bann kreisender Gedanken. Die Regelung der Atmung betrifft vorzüglich noch die Lockerung des körperlichen Gespanntseins und damit indirekt das Seelische; das Singen aber greift bereits direkt ins Seelische

50) C. Schlaffhorst bei Pallat Hilker, a. a. O. S. 117. „Wir lernten allmählich einsehen, wie viele Menschen gar nicht ihr eigenes Leben lebten, wie viele ganz von ihrer Seelenbahn abgebogen waren, ja wie die Seelen überhaupt verschüttet, kaum noch lebendig, sondern verkrampft, versteint, erschlafft, gelähmt waren. Wir erlebten, daß sie durch das Aufleben der Atmung geweckt, gelöst, gestrafft, elastisch, aus ihrer Entlebendigung erlöst wurden.“

51 und 52) W. Gräser, a. a. O. S. 143.

über. Es handelt sich ja für die freie Empfänglichkeit nicht lediglich um Lockerung, sondern auch um Fortschaffung hemmender Vorstellungen, um die Bereitung eines gewissen Hohlraums. Der kirchliche Gemeindegesang beispielsweise führt die Gemeinde aus dem Tagesdenken hinüber zum Hören der Predigt. Die Schule setzt (vereinzelt) vor wichtige Stunden 10 Minuten Singen. Religionspädagogen üben den Gesang an Stelle des Gebets, um das Anhören ihrer Objekte zu bewirken. Bei Freizeiten, Tagungen wird vor Vorträgen gesungen. Verschiedene Volkshochschulen beginnen den Arbeitsvormittag nicht bloß mit Gymnastik, sondern auch mit einer Singstunde. Es sind die auf der Oberfläche liegenden paraten Vorstellungen, das Tagesdenken, die stets bereiten Ablenkungen und vor allem die trivialen Vorstellungen, welche durch das Singen beseitigt werden. Hiezu hilft der Imperativ: „sammeln!" wenig; er ist pädagogisch nie zu vermeiden, indessen ist er bloß fähig, die gebundene, nie aber die freie Empfänglichkeit zu fördern. Eine Methode irgendeiner Entselbstung ist oft undenkbar, da sie eine bestimmte Technik, welche nur einzelnen eigen ist, voraussetzt; allerdings übt die Anthroposophie eine solche. Gewiß kann der Erzieher bestimmte Hilfen für die Sammlung geben (Verschließen des Auges, des Mundes, Sichversenken, Andacht, Weihe), aber jene Mittel können bloß gelegentlich angewendet werden; sie verbreiten eine unbehagliche Stimmung, wenn sie bewußt gemacht werden. Es wird natürlicher Mittel bedürfen. Als dies natürliche Mittel bietet sich das Singen an. Goethes Ratschlag (Pädagog. Provinz), alles an den Gesang anzuknüpfen, ist auch hier bedeutsam. Das Singen ist zunächst ja selbst ein rezeptiver Vorgang, insofern nämlich, als der Ton nicht mechanisch herauszupressen ist, nicht willkürlich produziert wird, also nicht wie bislang als eine „Fertigkeit" verzeichnet werden kann, sondern aus dem Raum als objektives Gebilde empfangen wird[53]). Es wird der Erwägung Raum zu geben sein: „die ordnende Kraft des Tones bringt Gesetzmäßigkeit in das Chaos der Psyche. Da sie eine Kunst ist, welche sich durch gleichzeitige Mitwirkung der Atmung,

53) Olga Hensel, a. a. O. S. 9, „Das Singen ist eine hörbare Bewegungs- und Schwingungsform", ebenda S. 32 „Das Singen ist kein Heraustreiben des Atems, es ist, als ob der Ton, der erst im Raum fortschwingen soll, erst ganz uns selbst zu eigen werden muß", ebenda S. 53 „Wir brauchen solche vom Gesang durchdrungene Menschen, die von dem geheimnisvollen Leben des Tones und des Kunstwerkes zugleich so erfaßt sind, daß wie beim elektrisch- oder magnetischwerden irgendein Ordnen, ein Rhythmisieren des ganzen Menschen körperlich und seelisch möglich ist".

Sprache, Musik an Körper, Geist und Seele betätigt, ist sie in erster Linie dazu berufen, Gleichgewicht zwischen die drei Komponenten des menschlichen Wesens zu bringen“ [54]). „Im Hauch, der der Brust entquillt, und von den Stimmbändern zu rhythmischer Bewegung geordnet, vom Laut in bestimmte Formen gefaßt wird, befreit sich der Körper von der Kohlensäure, der Geist von der Last der ewig kreisenden Gedanken, erlöst sich die Seele vom Zwang des Gefühls.“ [55]) Voraussetzung ist natürlich dabei, daß der ganze Mensch beim Singen beteiligt ist, leiblich durch die Physiologie der Atmung, seelisch durch den nicht zu erzeugenden, sondern zu empfangenden Ton, geistig durch die edle Sprache und durch den edlen Inhalt des Gesungenen.

c)

Was die Gymnastik betrifft, so liegt immer unter Voraussetzung des oben Dargelegten in der Entspannungsgymnastik eine wesentliche Unterstützung der freien Empfänglichkeit. Soweit die Gymnastik Darstellungs- und Ausdrucksgymnastik ist, hat sie nichts mit Rezeptivität zu tun. Wohl aber kann die Ausdrucksgymnastik unter Umständen direkt hemmend auf die Fähigkeit, aufzunehmen, wirken. Die moderne Erziehung ist bestrebt, überall Ausdrucksmöglichkeiten zu verschaffen, auch in der Gymnastik. Die Frage, ob etwas ausgedrückt werden kann und soll, hängt freilich 1. damit zusammen, ob auch Eindrücke gegeben sind, die des Ausdrucks wert sind. Die großen wirklichen Eindrücke verarbeiten wir meist, die Impressionen werden zwar Expressionen, aber in gewollter Ausdrucksgymnastik werden sie meist Expressionismen unter Verausgabung wertvoller Gefühlsenergien. 2. Fragt es sich, ob die Ausdrucksbewegungen, die in der Oeffentlichkeit gemacht werden „müssen“, bloß Nachahmungen sind oder Bewußtheiten oder Verzerrungen. (Die wirklich produktiven Ausdrucksbewegungen der Kinder z. B. gibt es bloß im Spiel, die reproduktiven im Theaterspielen) [56]). 3. Und zuletzt aber im besonderen Hinblick auf die freie Empfänglichkeit gesehen: sollten wir uns auch den Inhalt empfangener Erlebnisse selbstverständlich machen, so ist uns gewiß in anderer Weise besser gedient, als dies in irgendwelcher mimischer Gymnastik

54) C. Schlaffhorst, „Gesang und Atemkunst im Dienst usw.“ „Das neue Deutschland“, Jahrgang 8, Heft 7.

55) C. Schlaffhorst und H. Andersen a. a. O.

56) Zu vgl. der Aufsatz von C. Baer-Frissell, Die körperliche Erziehung des Kindes, in: Die werdende Menschheit, Jahrgang 1928, Nr. 9 (Septemberheft).

geschehen kann, vielmehr sollten Erlebnisse und Eindrücke sich eher in der Stille ausschwingend vertiefen, als daß sie Schauobjekt werden, womit gerade bei den tiefsten Dingen eine unkeusche Verquickung wesensverschiedener Sphären entsteht (z. B. Darstellung weltanschaulich religiöser Erlebnisse im Tanz). Die allzu leicht sich vollziehende Ausdrückung des eben erst Empfangenen macht das Empfangene zum Spiel, es schwächt das Empfangen selbst, indem der Ausdrückende wähnt, er besitze bereits, indem er es ausdrücken könne, das Empfangene. Die Ichtendenzen werden insoferne gestärkt, weil das Vermögen auszudrücken als das Wesentliche angesehen wird. So erscheint die Ausdrucksgymnastik mehr die Sache berufsmäßiger Darsteller zu sein, welche mit ihrem Ausdruck auch wirklich etwas schenken und vermitteln wollen. Die möglicherweise entstehenden Vorteile wiegen die Gefahren nicht auf. Auch die künstlerisch-gymnastische Körperbildung als Selbstzweck kommt für die freie Empfänglichkeit nicht in Betracht, nachdem der Kultus der Schönheit nicht der letzte Daseinszweck ist; vornehmlich eine bewußt gestaltete Schönheit setzt die Selbstsicherheit des Ich voraus, so daß hier die Ichtendenz gestärkt wird, wodurch das empfangende Verhalten in Gefahr kommt. Die Fähigkeit einer Bewegung, schön zu sein, ist damit gegeben, daß sie nicht absichtlich, sondern richtig abläuft, im Körpererziehungssinn als Totalbewegung [57]). An der Gymnastik erscheint uns also hier wichtig im Hinblick auf die freie Empfänglichkeit die Entspannungsgymnastik und zwar die rhythmische. Wie beim Atmen ein Insichruhen begünstigt wird, welches das Hören gestattet, so ist auch körperliche Entspannung hier bedeutsam. Die seelische Lösung hängt eben auch mit dem Leib zusammen: „Ist die Entspannung nicht gewährleistet, so gibt eben der Betreffende im besten Falle immer die Nervenenergie, welche er gerade hat, restlos aus; und was fehlt, ist jenes große Reservoir an Nervenkraft für wirklich bedeutende Leistungen“ [58]), als welche wir auch das Hören und gerade dies ansehen. Wenn jemand seinen Körper nicht spannen und abspannen kann (spannen ist nicht identisch mit verkrampfen, abspannen nicht identisch mit schlaff sein), so „gibt er dauernd

57) R. Bode, Rhythmus und Körpererziehung, S. 12, 13. Sehr bedeutsam auch hiezu Kleist, herausg. v. E. Grisebach, Leipzig (Reclam) 2. Bd., S. 374—380. „Ueber das Marionettentheater“ bes. das Beispiel: ein junger Mensch von vollendeter Bewegungsschönheit verliert, als er sich im Spiegel erblickt und reflektierend seine Bewegungen nachmachen will, seine Bewegungsgabe um so mehr, je mehr er sich reflektierend dazu verhält.

58) R. Bode, „Vom Wesen der Ausdrucksgymnastik bei Pallat Hilker a. a. O. S. 67/68.

mehr Nervenenergie aus, als nötig ist“ [59]). Nicht also neue Willensanspannung allein (stets und dauernd und gesteigert) hilft, auch nicht im Hören, sondern das Auf und Ab des Sich-spannens und Ausruhens. Künstliche Aufpeitschung also, im lediglichen Willen, würde auf die Dauer unwirksam werden, gesteigerter Voluntarismus zu Teilerfolgen, aber nicht zu einem Gesamterfolg führen. Die Entspannungen nun, systematisch geübt und im Ueben zum zweiten Ich geworden, lassen uns immer in lediglich voluntaristischen oder intellektualistischen Ausschweifungen zur Besinnlichkeit kommen; dies um so mehr, je mehr sie in Uebung zum innerlichen Besitz geworden sind. Wie weit nun diese Entspannungsübungen physiologisch, anatomisch, psychologisch zu begründen und auszuüben sind, ist Sache der Gymnastik, als einer besonderen Wissenschaft.

d)

Auf eine ganz bedeutsame Hilfe für die Lockerung unseres leib-seelischen Bestandes, geeignet, die Ichtendenzen kräftig zu unterdrücken, soll hier noch näher hingewiesen werden. Es besteht diese Hilfe in einer Art Einschau in einige unserer leib-seelischen Vorgänge, so weit sie sich gesondert neben unserem intellektuellen voluntaristisch rationalen Ich abspielen und objektiven Charakter tragen. Um Beispiele zu gebrauchen: während „ich“ zu atmen meine, atmet „es“ eigentlich in mir, während „ich“ mich anschicke, zu singen, kann längst die Melodie in uns singen, der Ton in uns summen. Durch diese Aufmerksamkeit auf das „es“ in uns werden wir, indem wir das Lauschen auf innerliche Vorgänge in uns stärken, zum Hören auch nach außen befähigt. Was aber hinsichtlich der Lockerung wichtig ist: im Maße des Erlebens des Es in uns, im Hören auf objektive Vorgänge, lockert sich das Subjektivistische in uns.

Mit dem Es in uns ist nicht die Triebwelt, die Welt unserer dunklen Gefühle, kurz unser ganzer sogenannter dunkler Besitz, der doch unendlich mächtig auf uns wirkt, gemeint. In den „dunklen Besitz“ kann nicht Einsicht genommen werden, er kann nicht analysiert werden, es sei denn durch Psychoanalyse. Diese aber bezieht sich immer auf einen Punkt unseres Seelenlebens; sie lockert höchst gesteigerte krankhafte seelische Verklemmungen, aber sie lockert nicht unseren leib-seelischen Totalbestand. Die Tatsache des dunklen Besitzes

59) S. Anm. 58.

wird uns zwar manchmal erlebnishaft klar, es treten z. B. manchmal Augenblicke in unserem Leben ein, wo wir spüren, daß wir durch jenes Wort, Ereignis, Schicksal ohne unser Zutun in eine Richtungnahme bestimmt wurden, ohne daß wir näher Ursachen und Folgen dieses Bestimmtwerdens aufklären könnten. Wir wissen dann nur erlebnishaft, daß wir bestimmt wurden, in eine Richtung gelenkt wurden im Denken und Tun. Zudem sind die Augenblicke, wo wir erleben, daß dies Wort, jenes Schicksal mit unserem So-sein in Beziehung steht, selten und ohne nachhaltende Bedeutung; — sie hellen blitzartig etwas auf, aber sie lockern nicht auf. Jene kurzen Erlebnisse können fruchtbar sein für die Erkenntnis des Zufließenden — daß nicht wir uns machen; sie können uns verdeutlichen, daß die bewußte Abrundung unserer Persönlichkeit etwas sehr fragliches ist. Aber sie haben keine auflockernde Kraft, eben gerade deshalb, weil unsere Gedanken, diesen Erlebnissen nachgehend im Erforschenwollen des dunklen Besitzes besonders bei mangelhafter falscher Selbst-Psychoanalyse um so mehr sich verklemmen können. Etwas Befreiendes kann in anderer Weise durch Einschau in uns vor sich gehen.

Schon bereits bei dem als lösend erwähnten Atmen ist das In-sich-Hineinhorchen auf das „es atmet", das eigentlich Fördernde, auf welches jede Methode des Atmens angewiesen ist und mit welcher Einsicht schon hier das Wesentleiche für die rechte Kunst des Atmens gewonnen ist. „Die Versunkenheit in das „es atmet" ist unendlich wertvoll, sie läßt uns den Pulsschlag des Lebens fühlen"[60]), das Erlebnis des Rhythmischen wird überhaupt meist praktisch durch das Atemerlebnis eingeleitet werden. Dies Atmen, welches als befreiendes Urerlebnis zu fühlen ist und bei welchem die egozentrische Verstandes- und die überspannte Willenstätigkeit ausgeschaltet wird, ist dann aber das Prinzip des Körpersinns überhaupt[61]). Es ist das Prinzip der Gliederlösung und des Fühlens im eigenen Organismus und also auch das Mittel zu aller wirklichen Körperdurchbildung und Lösung. Als Zwischenbemerkung dürfen wir einfügen: weil nun hier der Lebensrhythmus in der Einschau in das „Es" erlebbar wird, zunächst der Rhythmus unserer eigenen Person, so, dürfen wir sagen, wird von diesem Punkt aus das fließende Leben überhaupt als solches flutende erkannt und begriffen. Pädagogisch bedeutsam erscheint die Ahnung jenes „Es" deswegen,

60) O. Henfel a. a. O. S. 23.
61) W. Gräser, a. a. O. S. 144.

weil nur hier, in Einschau des eigenen Rhythmus, ein Eindruck vom Fluß des Lebens überhaupt entsteht, welchen Eindruck der Erzieher nirgends dem Schüler vermitteln kann, es sei denn, daß er den Zögling selbst anlernt, sich gegenüber rezeptiv zu sein. Das Leben demonstrieren (Anliegen der Naturwissenschaft) kann der Pädagog nicht von sich aus, denn die vage Vorstellung, welche er durch seine Worte erweckt, kann er lediglich durch museumhafte Bruchstücke (Tierentwicklung, z. B. Ei, Frosch) ergänzen.

Erst die Einschau in das „Es" leiblichen Lebens läßt erfahren, daß wir einen Lebensrhythmus haben. In Einschau in sich muß jedes diesen Lebensrhythmus unter allen Verbogenheiten und Ueberwucherungen eines intellektgeschwängerten, willensstarren Daseins erst spüren. Jenes Horchen auf den Pulsschlag des rhythmischen Lebens läßt die konkreten Schäden des leibseelischen Lebens stückweise erkennen und die der eigenen ganz spezifischen Leiblichkeit sowie der Seelenstruktur entsprechenden richtigen Lockerungen finden, es unterstützt das Werk des Erziehers. Das Anliegen dieser Einschau ist hier eben gerade nicht, ob das Gehen, Laufen, Schreiten „meiner Persönlichkeit" adäquat sei (künstlerische Körperschulung), sondern ob der in mir liegende, eingepflanzte, wenn auch vernachlässigte Körpersinn zu allen meinen Bewegungen sein Ja spricht[62]). In der Einschau in das „Es" in mir bin ich der Bewegung (nicht meiner willkürlichen, sondern meiner innerlich notwendigen) zurückgegeben; indem ich der Bewegung zurückgegeben bin, bin ich körperlich gelockert.

Was das Singen betrifft, von dessen auflockernder Wirkung wir oben gesprochen haben, so ist auch hier für die Auflockerung das Hören auf das Es von größter Wichtigkeit. Denn das rezeptive Singen (das „neue Singen"), welches gleichweit entfernt ist von einem selbstherrlichen Singen (sittlich betrachtet) oder einem Heraustreiben des Tones (technisch gesehen) gründet sich darauf, daß der Ton, der wohl im Raum fortschwingen (laut werden) soll als schon daseiender, nur ruhend

62) Die Gymnastik pflegt gleichermaßen den Körpersinn, wie sie auf ihn angewiesen ist. Die Körperpädagogik operiert mit diesem Begriff häufig. Nach W. Gräser, a. a. O. S. 84 f. ist jeder Mensch körpersinnlich mit entwicklungsfähiger Anlage geboren; erst die falsche Erziehung legt systematisch den Körpersinn trocken, so daß der erwachsene Mensch am Körper erblindet, ja wohl gar das Vorhandensein des Körpersinns bezweifeln möchte. Im übrigen ist nicht klar definiert, was unter Körpersinn zu verstehen sei, genannt wird gesteigertes körperverteiltes Tasten, gesteigerte Temperaturempfindung, Muskelempfindungen, Empfindung des Schwerpunktes der Einzelglieder und des Totalschwerpunktes des Körpers, Resonanzfähigkeit im elastischen Körpersystem (Schwingenwollen) u. a.

verborgener, erst ganz uns zu eigen werden muß. Dies geschieht aber nicht anders als durch einhorchen in sich, indem das Singen als eine innerlich hörbare Bewegungs- und Schwingungsform aufgefaßt wird, als ein bereits „Geborenes, das als solches nicht gekannt, gewußt und gekonnt sein will, sondern leben und gelebt werden will“ [63]). „Das Singen ist „Geschehen“ an uns selbst, denn wenn ich sage, ich singe, so singe ich (geist-leiblich), ich töne, ich klinge, ich bin Instrument und Spieler zugleich“ [64]).

Eben aber, indem „Es“ in mir singt, kann ich gar nicht mehr in Verklemmungen leben. Das Singen ergreift meinen ganzen Menschen, Körper und Seele, und bringt beides in die richtige Schwingung, welche der Erstarrung entgegengesetzt ist. Zu gleicher Zeit befördert der Empfang des „objektiven“ Tones durch einen vom Gesang durchdrungenen Menschen, der dem geheimnisvollen Leben des Tones nachgibt, in mächtiger Weise das Hören überhaupt. Im übrigen liegt nicht nur Lockerung oder Hörenlernen im Singen vor, sondern im Singen wird auch objektiv Geistiges empfangen. Weil wir im Singen gelockert und rezeptiv zugleich sind, vermögen wir auch die mit und unter den Tönen gefühlsbetonten geistigen Inhalte, auch inadäquate, gut aufzunehmen (z. B. kirchlichen Gemeindegesang; die Gemeinde behauptet, im Lied oft mehr wirklich zu „hören“ als in der Predigt).

Im Sprechen ist die Voraussetzung der Erlebnismöglichkeit des „Es“ in uns deshalb gegeben, weil jeder Mensch einen Eigenton hat. Dieser ist tief mit seinem Seelischen verwurzelt, er hängt mit seiner seelischen Gewordenheit zusammen. Die Beobachtung, daß bei Aerger, Zorn, Gereiztheit unser Eigenton sich übersteigt (Kreischen, Ueberschlagen der Stimme), die Beobachtung, daß bei Lüge und Heuchelei die Stimme anders klingt als bei Wahrhaftigkeit, die Tatsache der Stimmverstellung, weist uns auf den Eigenton hin. Es interessiert uns hier nicht seine moralpädagogische Verwertung zur Menschen- und Eigenkenntnis, sondern wir bemerken, daß das Horchen auf den Eigenton sehr erzieherisch für die Beförderung des verfeinerten, intensiven, gewissenhaften Hörens überhaupt ist und daß seine Beobachtung auch Lockerung veranlaßt. Hiezu folgendes Beispiel: „Wenn unser 3½ jähriger Junge im Eigensinn immer höher sprach, so sagte ich ihm immer wieder: wie sprichst du denn? und er verstand ganz gut, was

63) F. Jöde, „Unser Musikleben“, Wolfenbüttel 1925, S. 5.
64) O. Hensel, a. a. O. S. 54.

ich meinte und sank immer tiefer mit der Stimme, bis er endlich wieder in seiner Lage war und damit war er auch beruhigt.“ [65])

Was hier bei einem Kinde möglich ist — die Eigenbeobachtung (selbstverständlich kamen bei dem Ruhigwerden noch andere Faktoren in Betracht als diese) —, das ist umsomehr beim Erwachsenen möglich. Der Einblick in unseren Stimmton lenkt uns von Verklemmungen ab. Er vermag, oft geübt und gründlich durchgeführt, uns immer wieder aus Verklemmungen zu befreien, so gut, wie wir mitten im Hetztempo einer Arbeit uns selbst beobachtend das Normaltempo unseres Schaffens plötzlich vor uns sehen und uns zu demselben zurückführend im Ruhigwerden unsere Arbeit anders und fruchtbarer fortsetzen. Dies gilt nicht bloß für geistiges Schaffen, sondern auch für körperliches. Freilich wird diese Einblicknahme in den Eigenton am fruchtbarsten, d. h. lockernd sein, wenn sie in Verbindung mit dem Singen erfolgt. Zur Bekräftigung der Anschauung von der lockernden Wirkung der Einschau in den Eigenton noch meine, des Verfassers, eigene Beobachtung: „Es war mir oft in meinem kirchlichen Amt vorgekommen, daß ich irgendwie aufgeregt, mit Nebengedanken, verstimmt den Gottesdienst begann. Beim Sprechen der Liturgie, angesichts der kirchlichen Worte bzw. ihres Sinnes und angesichts der Gemeinde, der die im Wort ausgedrückten Gefühle des Dankes, Lobes, Buße usw. auch im Sprechen vermittelt werden sollten, achtete ich auf den Sprechton und fand, daß er sich weder mit „mir“ noch mit dem ausgesprochenen Inhalt deckte. In der stillen Beobachtung des Eigentones während der Liturgie wurde ich von allen Nebengedanken abgezogen und — nun gelang erst das Hören auf den Sinn der liturgischen Worte, die ich sprach, nun erst fand ich mich selbst hörend den Worten der Liturgie gegenüber, welche Einfluß auf mich übten, was wiederum der Gemeinde zugute kam. Ebenso erging es mir häufig in der Predigt angesichts des objektiven Wortes, die Kontrolle und Korrektur des Eigentones (falsches Pathos) inmitten des Sprechens wirkten erlösend, so daß mein eigenes Hören für das, was ich zu sagen hatte, intensiv wurde.“

Abschließend ist zu sagen: 1. alle Lockerungen können direkt vor dem Empfang geistiger Objekte, höherer Erkenntnisse erfolgen, es ist also möglich, auf Schulen, Freizeiten, Tagungen Lockerungen mit den Zwecken der Vermittlung

65) Ebenda S. 16.

geistiger Objekte zu verbinden, wie dies auch häufig geschieht. 2. die Lockerungen vermögen aber auch fruchtbar zu sein für die freie Empfänglichkeit, wenn sie ganz für sich allein vorgenommen werden, wenn sie nur immer auf konkrete Verklemmungen bezogen sind. Vom Atmen z. B. gilt, daß es schon vor jedem Schulbesuch geregelt sein sollte. 3. Es ist auch möglich, daß angesichts der Lockerungstätigkeit der gute Erzieher die wichtigsten Erkenntnisse seelischer Art in müheloser Weise vermitteln kann, denn angesichts aufgezeigter und eingesehener verkrampfter Leiblichkeit wird der einzelne aufmerksam für seelenführende Winke.

III. Teil.

Die Beschaffung der äußeren Möglichkeiten für das Rezipieren.

In der Lockerung des Seelenbodens gehen wir hauptsächlich therapeutisch vor: vornehmlich vermag die Vitalitätspädagogik uns hierin zu unterstützen. Diese Lockerung wird zwar tatsächlich immer nötig sein, da immer Verklemmungsmöglichkeiten vorliegen, für die Pflege der freien Empfänglichkeit sind indes neben den indirekten Hilfen die direkten ins Auge zu fassen. Hiezu gehört zunächst die Beschaffung der äußeren Möglichkeiten überhaupt, die Schaffung des stillen Raumes, in dem die Bildungsgüter aufgestellt sind. Wenn es so ist (was klar zutage liegt), daß auf jeden einzelnen im Volk heute eine ungeheure Fülle von Bildungsstoff (Zeitung, Illustration, Buch, Photographie, Kino, Rundfunk, Theater, Museen, Bibliotheken) aus der natürlichen, kulturlichen und sozialen Welt herniedergeht, eine Fülle, die uns äußerlich nicht ernährt, sondern zerstört, weil wir innerlich durch die Mechanisierung von Leben, Arbeit, Beruf das Unterscheidungsvermögen verloren haben für das wahrhaft Echte, — und wenn es weiter so ist, daß wir keine einheitliche Kultur haben, so daß von einer Zentrale aus das „echte" Bildungsgut ausgewählt und angeboten werden könnte[66]) — so wird es so sein müssen: die einzelnen Weltanschauungsgruppen, Parteien, Kirchen usw., kurz die Erziehungsgruppen werden, ihres ganz spezifischen Besitzes bewußt, ihr Spezifisches, ihr bestes Gut,

66) Hiezu der Aufsatz: W. Hofmann, „Gestaltende Volksbildung", Leipzig 1925.

in der bestmöglichsten Weise, frei von Zwang zur Wahl anbieten müssen. Dann wird jede einzelne geprägte Gruppe aber auch in freier Konkurrenz das Ihrige anbietend, das bestmögliche Milieu bereitstellen, damit das, was sie zu sagen hat, auch richtig und intensiv gehört werde; sie wird ihrem Hören nicht bloß den Boden bereiten für das gesammelte Anhören ihres weltanschaulichen Besitzes, ihrer Meinung, kurz dessen, womit sie in der Allgemeinheit wirken will, bzw. was sie für das Beste für Individuum oder Allgemeinheit hält, sondern sie wird auch, ohne Zwang allerdings, zum Hören erziehen. So werden die einzelnen Gruppen, Führer, Autoritäten die Träger der Erziehung zur freien Empfänglichkeit. Dies mußten wir vorausschicken. Doch können wir gleich einiges hinzufügen: Ein Unterschied jener Hörerziehung durch einzelne Gruppen und der Parteischule besteht darin, daß jene zwar zum freien Hören erzieht, diese auf das Gehörte verpflichtet. Weiter: Schulen, welche, wie die Ansätze vorliegen, und wie die Weiterentwicklung zeigen wird, immer mehr in den Besitz der in freier und fruchtbarer Konkurrenz bestehenden Gruppen treten werden, werden auch ihrerseits das Hören fördern eben gerade, insoweit sie Schulen geprägter Gruppen sind. Die Fähigkeit aber, über die eigenen Zäune hinwegzuschauen und auch auf das andere zu hören, wird darum nicht erlahmen, weil

1. derjenige, welcher an einem Punkt zu hören vermag, dies Hören überall ausdehnen wird;

2. weil die einzelne Gruppe ihren Besitz weder klären noch herausstellen kann, ohne daß auch der Besitz der angrenzenden Gruppe auf's klarste erschaut ist;

3. das Leben selbst uns in Menschen, Einrichtungen, Beruf usw. ständig mit anderen Anschauungen in Berührung bringt (es kann z. B. nicht ausbleiben, daß der Kommunist die Botschaft der Kirche, die Kirche das Anliegen des Kommunisten „hört").

Die Aufgabe der Volksbildung (= zum Volk bilden), dies schicken wir hier dem eigenen Abschnitt: „freie Empfänglichkeit und Volksbildung" voraus, wird dann sein, jenen Verkehr zwischen den einzelnen Gruppen, der im aushaltenden Hören der Ansprüche und Widersprüche besteht, in Gang zu setzen. (Dies schließt nicht aus, daß immer eine Volksbildungsarbeit auch „zwischen" den Gruppen geübt wird, welche sich zur Aufgabe setzt, z. B. das „allen" urtümliche, „deutsche" Bildungsgut zu vermitteln.) Aufgabe der Volkshochschule wird es sein, den hörenden Verkehr der Gruppen einzuleiten, zu

üben, ihn ins öffentliche Leben überzuführen (siehe letztes Kapitel).

Halten wir nach dieser weitläufigeren Vorbemerkung fest, daß jede Gruppe für sich die Beförderung des Hörens übernimmt (übernehmen muß!), so schafft sie den Hörraum schon deswegen, weil sie auf ihre Hörer angewiesen ist. Das gilt zunächst schon einmal ganz äußerlich. Gerade weil wir in unserer technisierten Zeit nicht mehr auf Weisheiten und höhere Erkenntnisse in Philosophie, Religion, Kunst, Musik hören können, gerade weil jedes aus der Hast kommt und in die Hast zurückkehrt, bedarf es zunächst der Entnahme in die Stille. Gerade weil die Bildungsstoffe wahl- und charakterlos auf uns hingeschleudert werden und wir unter der Ueberlast derselben leiden, kann nur in äußerer Absonderung das Hören, denkende Erfassen, ja das Wahrnehmen des ausgewählten Bildungsgutes, das die Gruppen bereitstellen und dem sie Wirkungskraft, Gestaltungs- und Umgestaltungskraft zutrauen, erfolgen. Mit der Pflege der Stille beginnt die Pflege der Empfänglichkeit. Der Ort, an dem die fruchtbare Reibung zwischen dem subjektiven Geist und dem zum Gestalten fähigen Objekt erfolgt, muß erkennen lassen, daß das Objekt hier dominiert. Von der Arbeitsstätte unterscheide sich daher die Hörstätte. Das Betreten des Ortes, wo gehört wird, muß bereits derart sein, daß die Möglichkeit, hier Erkenntnisse, Lösungen, Gestaltung zu gewinnen, zum Erlebnis wird. Praktisch gesehen: die Gruppen, Bünde, Kirchen werden die Hörenden in Tagungen, Kursen, Freizeiten in die Stille eines Landheims, Dorfes, einer Burg, Kleinstadt nehmen; die Gruppen werden hinsichtlich der Schulen, die sie halten, nicht bloß heuristische Arbeitsstätten oder Nur-Erlebnisschulen schaffen, sondern für ihre Traditionen auch Hörstätten[67]); die Gruppen können weitaus mehr dafür sorgen, daß das Hören in den Schulen besser gepflegt werde durch weniger, aber längere Stunden, möglichst wenig Lehrer an einem Tage, möglichst

67) Die Erlebnispädagogik, auf die Spitze getrieben, endigt mit dem „Ende der Schule" (M. Kuckei, Das Ende der Schule Kettwig 1924, auch Jöde, „Die Lebensfrage der neuen Schule", Lauenburg 1921). Hier in der „Nurerlebnisschule" werden dem jungen Menschen Erfahrung, Wissen, Können nur durch Erlebnisse zufällig und ungeordnet „zugespült". Hier aber wird zum Hören nicht erzogen, denn wie soll aus der Fülle des Zugespülten die Richtung gewonnen werden, die nur den Erwachsenen möglich ist, wie sollen die Erlebnisse ausgeschöpft werden? Nein, zum Leben und Erleben gehört auch die Schule. Eine weltanschaulich gebundene kräftige Gruppe des Volkes mitsamt ihrer Schule ist auch ein Stück des „Lebens", sie ist auf alle Seiten des Lebens bezogen, sie allein vermag aber die Anfangsgründe des disziplinierten Hörens zu legen, auch wenn sie ihren Schülern einst auch freie Wahl der Entscheidung läßt.

geringen Lehrerwechsel, möglichst geringe Schülerzahl, die Schule abseits vom Verkehr, Aushorchen des Stoffes ohne Zeitbeschränkung.

Die einzelnen Gruppen sind, jede für sich, Pfleger des Hörens deswegen, weil sie schon eine natürliche willige Hörerschaft vorfinden; sie können anknüpfen an die freie Empfänglichkeit ihrer Glieder, weil diese durch Geburt, Schicksal, Wahl schon verknüpft sind mit dem Grundgedanken ihrer Gruppe. Mögen anthroposophische Lehrer in der Waldorfschule, christliche Bauernburschen im Winterlager, Arbeiter in der marxistischen Volkshochschule, Freideutsche in einem Ting zusammenkommen, immer kommen sie schon als Hörende. Indem diese Hörbereitschaft benutzt wird (das eigene Heim, die eigene Atmosphäre, die Geschlossenheit der Gruppe, die Sammlung auf den Zweck), wird das Hören angebahnt. Aus dem gemeinsamen Zweck, zu hören, entwickelt sich die Hördisziplin, die Hörenden nehmen den Zweck ihres Zusammenseins wahr, es entstehen: die innerliche Vorbereitung auf die Tagung, eigenes Durchdenken der Probleme, äußerste Beschränkung der Themen, richtig eingeschobene Pausen, entspannende Momente, ein Ringen um die fruchtbare Form der Debatte. (Allerdings ist dabei das eine grundsätzlich zu berücksichtigen: in der Gruppe, der wir angehören, im Meister, Führer, in der Autorität, der wir folgen, vernehmen wir uns selbst, das unsrige in Kollektivweise, in geklärter höherer Form. Die Gruppe (der Führer) muß zum Hören auf sich anleiten, übt aber das wirkliche, Gruppenverkehr bewirkende Hören nur, soweit sie, Abstand nehmend von ihrem Verabsolutierungswillen und Siegerwillen, anleitet, die Ansprüche und Widersprüche der anderen Gruppen, die Ansprüche des Ganzen, zu hören. Dies wird sie nur soweit können, soweit sie in der Kritik an sich selbst steht, soweit sie die Fraglichkeit jeder Verabsolutierung, die Endlichkeit und Gebrochenheit und Menschlichkeit jeder Gruppe bejaht, soweit sie nicht vergißt, daß auch ihrem Angebot von Werten das Angebot anderer Werte widersprechend gegenübersteht, — kurz, soweit sie Askese übt in der Verpflichtung auf ihr Spezifisches[68]). Für die das Hören betätigende

68) O. Stählin, „Freie Volksbildung und staatsbürgerliche Erziehung." Volk und Heimat, 4. Jahrg., 12. u. 13: „Innerhalb der Grenzen, die sie sich gezogen haben, können die (Bildungs)Vereine eine sehr bedeutende und segensreiche Wirkung haben. Auch für die Volksgemeinschaft ist es von Bedeutung, daß die einzelnen Gruppen, aus denen sie besteht, durch Ausgestaltung ihrer eigenartigen Kräfte und Fähigkeiten zu wertvollen Gliedern des Ganzen werden. Aber notwendig ist allerdings, daß jede Gruppe sich als Glied des Ganzen

Gruppe wird ein Hören des anderen dadurch entstehen, daß sie sich in stetiger stiller Auseinandersetzung mit dem Gegner beschäftigt. Es ist z. B. von außerordentlicher Fruchtbarkeit für die Hörerziehung, etwa auf einer Tagung, wenn die gegnerische Anschauung in der bestmöglichen Weise lückenlos ohne Verbiegungen dargestellt wird — am Anfang —, dadurch entsteht Hören. Auch in Abwesenheit des Gegners müßte das Verfahren gepflegt werden, das den Gegner völlig und bis zu Ende zu Wort kommen läßt, — auch wenn Fragen offen bleiben müßten und keine endgültigen Urteile gefällt werden könnten. Erst durch die gegnerische Anschauung gewinnt ja die eigene Anschauung Beziehung, steht nicht in der Luft, wird nicht Doktrin, erst durch das Hören der Gegenrede wird mein Reden nicht zum Monolog.

Die Gruppe als Träger der Hörerziehung kann die Hörerziehung deswegen ausüben, weil in ihr die Sprechenden und Hörenden nicht durch Feindschaft getrennt sind, sondern in eine Wechselwirkung miteinander treten können. Hier wird je nach der Lage einmal die Rede in Schweigen hingenommen werden können, ohne die unfruchtbare Diskussion, das andere Mal aber werden Sprecher und Hörer in erziehliche Rede und Gegenrede kommen; die brüske Herausstellung der Gegensätze allein ist unfruchtbar. Hier wird nicht zu gemeinschaftsstörenden abgrenzenden Beschlüssen gedrängt, sondern das Offenbleiben einer Frage regt zu gemeinsamem Weiterhören gegenüber dem Objekt an. Hier ist also die Möglichkeit gegeben, Hördisziplin zu üben. Die ungeschulte Aeußerung des anderen wird hier nicht benutzt, um dem Gegner eine Niederlage zu bereiten, sondern um tiefer das Objekt zu betrachten. Indem man sich in den Gruppen gemeinsam um das Objekt bemüht, werden Widersprüche nicht überhört, vertuscht oder übertrumpft, — die Hörerziehung aller aneinander setzt ein. (Es wäre zu erwägen, ob nicht bei den Zusammenkünften geprägter Gruppen nicht bloß Andersdenkende zugelassen, sondern Vertreter gegensätzlicher Gruppen direkt ehrenvoll als Gäste behandelt und — gründlich gehört werden sollten, dies hätte neben der symbolischen und praktischen Bedeutung hörerzieherische Wirkung). Gerade weil in der geprägten Gruppe nicht der rüde Ton herrscht, der Verständigung unmöglich macht, kann hier der Dialog geübt werden — sobald einmal eingesehen wird, daß dieser für den Bestand der Gesellschaft in der fortschreitenden Aufteilung der Gruppen unbedingt nötig werden wird. (Vorläufig besteht noch die Idee des Herrschenwollens, die Idee der Rettung

durch Diktatur und Unterwerfung.) Indem hier Meister und Schüler, Sprecher und Hörer sich widersprechend begegnen und jeder vom anderen Hilfe erbittet in seinem Nichthaben und Nichtwissen (die wahre sokratische Form), indem einer das Objekt verteidigt, der andere es angreift, üben sie nicht nur das Hören auf das Objekt und das Hören aufeinander, sondern sie üben sich praktisch für das Leben außerhalb ihres Kreises (das Hören in einem Volke, das das Hören verlernt hat, ist Sache der Uebung, in der Förderung der Uebung werden wir alle zu Erziehern aneinander und bereiten so als wahre Pädagogen die Zukunft)[69]). Weil in der geschlossenen Gruppe der Verkehr noch oder schon möglich ist, können sich hier auch die gegensätzlichen Menschen aufsuchen und den Dialog üben — nicht als intellektualistische Spielerei, nicht als schulische Sprach- oder ästhetische Formübung, sondern in Erziehung.

Endlich fördert die geprägte Gruppe auch deswegen das Hören, weil ihre Hörer nicht vor eine Aufgabe gestellt sind, der sie von vornherein erliegen, nämlich aus Bruchstücken sich mühsam in verkrampftem Tasten eine Welt aufzubauen, sondern weil sich ein ganz bestimmtes geschlossenes Weltbild hier anbietet (sei es katholisch, idealistisch, evangelisch), an welchem sie das Hören üben können. Das Hören entsteht immer dort, wo Hörbares, Tradiertes vorliegt, im völligen Relativismus von vorneherein erlahmt das Hören, stets auftauchende und verschwindende Ideologieen und Konstruktionen zerstören die Hörfähigkeit. Nur muß die Gruppe dann nicht historisch sein, sondern fortgehend aus ihrem Traditionsgut, aus ihrem Objekt heraus leben; ihre Träger müssen in der Vergangenheit wurzelnd in der Wirklichkeit ein die Wirklichkeit mitbestimmender Typ sein. Das Hören wächst dort, wo in der Gegenwart Hörens*wertes* vorliegt.

---

fühlt, dann werden sie auch die richtige Stellung zu den anderen Gliedern finden, die mit ihr in dem gleichen Streben zum Ganzen verbunden sind". L. Weismantel, „Was ist Bildung", Volk und Heimat, 3. Jahrg. 8. „So gewiß es ist, daß der kath. und evang. Christ, der Sozialist, der neuheidnische Humanist über die letzten Bezirke des Geistes und der Seele seines Kindes die väterliche, mitbestimmende, weil die Verantwortung tragende Hand über das Kind und den Heranreifenden halten muß, ebenso gewiß ist, . . . daß das bloße starre „sich behaupten" geopfert werden muß."

69) Es ist E. Grisebach, der immer wieder den einen Gedanken in der verschiedenartigsten Weise ausspricht, daß die Volkswerdung, die Gemeinschaftsbildung, die Bildung, die Wirklichkeit mit dem dialogischen Verkehr aufs engste verknüpft ist. Instruktiv für vorliegendes: Probleme der wirklichen Bildung, München 1923, S. 79—89.

IV. Teil.

Die freie Empfänglichkeit und die schulischen Verhältnisse.

Auf das Problem der freien Empfänglichkeit muß vor allem im Gesamtleben der Schule (im weitesten Sinne von der Elementarschule bis zur Erwachsenenschule) Rücksicht genommen werden. Es wurde oben angedeutet, daß zwar nicht nur die Schule, aber doch auch die Schule in der Pflege des nur aktivistisch voluntaristischen oder subjektiv erlebnistätigen Menschen an Verklemmungen, die die Wurzeln der Hörunfähigkeit sind, mitbeteiligt ist. Wir müssen also hier die f. E. und die schulischen Verhältnisse zusammensehen.

Schon dadurch, daß wir sagen, die einzelnen Gruppen seien geeignet und verpflichtet die Hörerziehung zu betreiben, nicht nur in ihrem Interesse, sondern auch im Interesse des Subjektes und der Allgemeinheit, sagen wir indirekt, daß die Allgemeinerziehung und der Unterricht bisher die Förderung des Hörens vernachlässigt haben. (Die Gruppen haben hier nachzuholen, Versäumnisse gutzumachen.) Diese Vernachlässigung dürfen wir aus der Tatsache schließen, daß das Gegenwartsgeschlecht nicht empfänglich zu sein vermag. Es handelt sich hier nicht bloß um das Unvermögen der Stände, Parteien, Richtungen, einander anzuhören, auch nicht bloß um die Tatsache, daß in der proletarischen Masse beim Vorhandensein des objektiven Reichtums der Wissenschaft und der Bildungsgüter nicht der Heißhunger vorhanden ist, sich dieser Schätze zu bemächtigen, sondern überhaupt um die Tatsache, daß der Großteil des Volkes, das Bürgertum nicht ausgeschlossen, den Weiterbildungstrieb, den Trieb zu empfangen, verschütten und verkümmern läßt. Liegen hiezu auch die verschiedensten zunächst nicht aufhebbaren Ursachen vor[70]), so ist doch unzweifel-

70) v. Ihering hat die Erweckung des Bildungsheißhungers als die eigentliche Aufgabe der Volksbildung bezeichnet. Diesen Heißhunger, der sich später betätigen soll, darf die Elementarschule und Mittelschule nicht unterbinden. Es darf daher schon hier gesagt werden, daß ein Zusammengehen von Erwachsenen- und Jugendbildung notwendig ist. Wenn die Schule hinsichtlich mancher Stoffe Abstumpfung schafft dadurch, daß sie nur oberflächliche Berührung schafft, weil sie keine Erwachsenenerziehung hinter sich weiß bezw. glaubt, so wirkt sie diesem Heißhunger entgegen. Th. Bäuerle hat recht, wenn er sagt: „Die Schule bedenke, daß es wichtige Bildungsarbeit gibt, für die erst im reiferen Alter die nötigen Voraussetzungen gegeben sind (Kunst-, Kultur-, Staatsbürgererziehung). Jedes Volkserziehungswesen ist mangelhaft, das nicht die Erwachsenenbildung in seinem Plan aufnimmt". Th. Bäuerle, „Erwachsenenbildung . . ."

haft, daß im Unterrichts- und Erziehungsbetrieb der Vergangenheit wie der Gegenwart, besonders dort, wo extreme Methoden verfolgt wurden, Vernachlässigungen oder geradezu Hemmungen der Hörerziehung vorliegen, auf welche nun hier einzugehen ist. Eine Pflege der freien Empfänglichkeit wird darin bestehen, diese Hemmungen zu vermeiden. Wir betrachten die Lernschule, Kraftschule, Arbeitsschule, Erlebnisschule, Lebensschule.

1. Die Lernschule.

Nicht das ist der Fehler der alten Lernschule, daß sie die Rezeptivität gefordert hat, sondern daß sie dieselbe forderte, ohne sie zu pflegen. Dem Lehrer als dem Besitzenden und Habenden stand der Schüler als der Nichthabende gegenüber, welcher die dargebotenen Stoffe annehmen, hinnehmen sollte. Die Stoffe wurden gegeben, die stumme Hinnahme gefordert. Ob Volks-, Mittel-, Hochschule, auch in den Volksbildungsanfängen war die Form der Vermittlung der Vortrag. Noch war man nicht aufmerksam geworden auf die verschiedenen Interessen, auch war die Notwendigkeit des sympathetischen Interesses nicht hervorgehoben. Die gekreuzten Hände auf der Bank, das stumme Zuhören wurde benotet mit dem Prädikat „Aufmerksamkeit". Nicht, daß man die freitätige Aufmerksamkeit des Schülers nicht für wünschenswert gehalten hätte, aber man wußte noch nicht einmal, daß die spontane Aeußerung zu dem Gehörten schon eine Befreiung für neues Empfangen ist, während das stumme Anhören als ein Anhören im stetigen Gleichtakt ohne Entspannungsmomente stumpf macht. Man hielt die freitätige Aufmerksamkeit des Schülers für wünschenswert, aber man war gewohnt, sie als kaum vorhandene, unerreichbare anzusehen — woraus der Imperativ: aufmerken! erwuchs; das mittelbare Interesse (Ehrgeiz, Belohnung, Bestrafung, Berechtigungen usw.) wird zur Unterstützung des Imperatives der Lehrautorität herangezogen[71]). So wird die gebundene Rezeptivität geschaffen, ohne daß das Problem, die breite Basis

71) Ueber unmittelbares und mittelbares Interesse O. Willmann, Didaktik als Bildungslehre, Braunschweig 1909, S. 290 f. Es bleibt aber für die Betrachtung der „alten Schule", um dies Schlagwort zu gebrauchen, bedeutsam, daß dort, wo an das unmittelbare Interesse des Schülers geglaubt wird, immer jener Schüler im Auge behalten wird, der rein wissenschaftlich eingestellt, als „Wissenschaftler geboren" ist, der, nach Spranger, „Psychologie des Jugendalters", Leipzig 1929, S. 263 f., dem Typus des „Forschers", nicht des „Philosophen" angehört. Ersterer war der seltenere, letzterer wurde kaum beachtet und wenig wurde Rücksicht auf ihn genommen.

für die freie Empfänglichkeit zu schaffen, auch nur in Erscheinung tritt. Die Arbeitsschule und die Erlebnisschule sind als Reaktionen gegen den Zwang der gebundenen Rezeptivität verständlich[72]) und es ist wenigstens begreiflich, warum in der extremen Arbeitsschulpädagogik das Mißverständnis entstehen konnte, es sei Rezeptivität und Passivität gleichzusetzen. Freilich, es mußte in der gebundenen Rezeptivität nicht notwendigerweise Passivität entstehen (die Forderung des Hörenkönnens bleibt), aber es entstand Passivität in den meisten Fällen. Es scheint nicht zweifelhaft, daß die alte Lernschule Menschen erzogen hat, welche tatsächlich hören konnten. So gut wie die Aktivität nicht Sondergut der Arbeitsschule ist, sondern in mitdenken, mitfühlen, mitvorstellen, mitfolgen, sich einstellen, sich umstellen auch Aktivität in der alten Schule war, allerdings an den Lehrer gebunden (wie sie auch in der Spontaneitätsschule immer letztlich an den Lehrer als die mächtigere oder reifere Persönlichkeit gebunden bleibt)[73]), so gewiß ist es, daß „sich so grobmechanisch das Verhältnis zwischen Aeußerem und Innerem nicht denken läßt, daß dem Stillesein des Mundes notwendig das Untätigsein der Seele entspräche“[74]), auch war es durchaus nicht von vorneherein immer so, daß in der alten Schule die Stoffe nur immer tot in einen Hohlraum nebeneinander eingelagert wurden. Trotzdem aber unterlagen wohl die meisten den Härten des Zuhörenmüssens, es erfolgte zu viel Einlagerung allein, ohne daß die Freiheit innerer Schau, die innere Bewegung, das Ansaugen an die Dinge gepflegt worden wäre und — vor allem, die Rezeptivität erlahmte, indem die Reaktivität nicht gefördert wurde. So bewundernswert es ist, daß die ältere Schule aus ihrem oft gesunden Mißtrauen gegenüber dem Schüler wie dem Menschen überhaupt heraus von der Uebertriebenheit des Glaubens an die produktive Schöpferkraft des Schülers gar nicht angekränkelt werden konnte und so sehr wir es beachten müssen, daß die Härte der älteren Schule, mit der sie die Aufmerksamkeit forderte, bei kernigen Naturen fruchtbar war, so war ihre Methode bei wachsender Stoffülle eben doch zu hart für den Durchschnitt, und was ein Ratichius

72) R. Hildebrand (Vom deutschen Sprachunterricht, Ausgabe v. Fritzsch, Leipzig 1925) und E. Linde (Persönlichkeitspädagogik, Leipzig 1922) waren Vorkämpfer nicht nur der Erlebnispädagogik, sondern auch der spontanen Rezeptivität.

73) P. Hoffmann, „Die gegenwärtige Krise“, S. 14.

74) Otto Eberhard, „Arbeitsschulmäßiger Religionsunterricht“, Stuttgart 1924, S. 21. Wichtig auch das von Eberhard als dem Hauptvertreter der Arbeitsschule auf religionspädagogischen Gebiet (evang.) zum „empfangenden Lernen“ Ausgesagte, S. 20—27 ebenda.

forderte, das pythagoreische Schweigen des Schülers[75]), wäre unserem differenzierten Geschlecht eine Qual, die nicht das Hören befördern, sondern Stumpfheit erzeugen würde.

2. Die Kraftschule.

In dem Ausdruck „Kraftschule" folgen wir einem Vorgang Lindes[76]), welcher die Formalstufenschule deshalb so bezeichnet, weil in ihr das Denken und der Wille, dieser vornehmlich durch jenes, gekräftigt werden sollte. An der Kraftschule kommt für unsere Frage das Hauptinteresse derselben, nämlich das geübte abstrahierende Denken in Betracht: es fragt sich, ob dieses für das freie empfangende Verhalten, auf die Dauer geübt, nicht hemmend sei.

Das Abstrahieren wird in der Formalstufenschule gefordert und gepflegt. Mittels der Abstraktion sollte die endgültige Aufnahme eines dargebotenen Stoffes erleichtert werden. Ein klarer Gang von Anschauung zur Vertiefung zur Aneignung, zur Abstraktion sollte den Stoff zu festem Besitz werden lassen, — hiebei wurde auf die Abstraktion das Hauptgewicht gelegt, auf sie strebte alles zu. Der theoretisch an sich völlig richtige Weg von Anschauung zur Abstraktion wurde praktisch auf jede Stunde und zwar ohne Rücksicht auf die Eigengesetzlichkeit der Fächer (sogar im Religionsunterricht!) angewendet. Die Beweggründe dieses Vorgehens lagen darin, daß man in der Verstandesbildung (und in der Förderung des abstrahierenden Denkens wurde die Verstandesbildung mächtig gefördert) die Grundlage der Willensbildung sah, nachdem man annahm, daß der Wille von der Einsicht, von der Erkenntnis dahin und dorthin gelenkt werden könne. Indem man von klaren Anschauungen zu klaren Begriffen weiterschritt, von konkreten Beispielen zu abstrakten Wahrheiten kam, erhoffte man einmal von der richtigen Einsicht eine Bändigung der niederen Seelentriebe, andererseits vom erworbenen Abstraktum (Spruch, Lehre, Begriff) eine stets parate Beeinflussungsmöglichkeit des sittlichen Handelns. Auf dem Wege von Anschauung zum Abstraktum dachte man die Aufmerksamkeit, im Abstrahieren selbst den Scharfsinn und die Fähigkeit logisch zu denken, geübt und gefördert[77]).

75) Nach Weimer, „Geschichte der Pädagogik", Berlin 1921, S. 61.

76) E. Linde, a. a. O. 1922 S. 71.

77) Ebenda a. a. O. S. 40—42; 46; 51—53; 57; 61. Im übrigen können wir zwar dem beistimmen was L. sehr richtig über die Abstraktionsschule sagt, aber wir können nicht überall mit ihm gehen. (Siehe jedoch S. 61 dieser Arbeit.) L. weist u. E. alles zu sehr der Lehrpersönlichkeit zu, wir dagegen wollen den

Es ist kein Zweifel, daß in der sogenannten Kraftschule die Anschauung, Vertiefung, die Verknüpfung des Gesehenen mit dem Bekannten, die Verdichtung des Geschauten zum Begriff, eine bedeutsame Stärkung des Aufnehmens eines Inhaltes ermöglicht hätte — wenn nicht die Verdichtung des Geschauten in ihr zum Begriff ausschließlich dominiert hätte und wenn nicht der Weg zum Abstraktum als ein stets und mechanisch geübter die freie Empfänglichkeit gelähmt hätte. Wir schätzen heute den Scharfsinn, die Logik, das Denken, ohne es zu überschätzen. Vor allem aber: uns vollzieht sich die Besitznahme eines Objektes nicht mehr im abstrahierenden Erfassen eines Dargebotenen allein, sondern — dank der Persönlichkeits- und Erlebnispädagogik in der Tiefe, wir wissen auch, daß es sich nicht um Erfassen der Merkmale eines Objektes (Vorstellungen statt Anschauungen)[78] handelt, sondern um Einfühlen in die Totalität desselben. Weiter liegt in der Abstraktion als solcher für uns nichts sittlich Förderndes vor, da die Abstraktion vom Verstand vollzogen wird, wohl aber sehen wir das willig hörende Einfühlen als etwas Sittliches an. Endlich gilt: nicht das Abstraktum als solches gibt uns eine Stütze unseres Lebens, aber das, was ganz und gar durch Einsichtnahme sich unser bemächtigt hat, was einen tiefen Eindruck auf uns gemacht hat dadurch, daß wir ihm völlig Raum gewährten, wirkt auf uns.

Halten wir uns vor, daß die Aneignung eines geistigen Inhaltes ein komplexer psychischer Vorgang ist, bei dessen Betrachtung die Analyse zwei Momente trifft, nämlich

1. die Aufnahme des Inhaltes, bei welchem sich das Subjekt rezeptiv verhält, und
2. eine Aktion des Subjekts, die in einer wie immer gearteten Verarbeitung, Betätigung, Anwendung, Ausübung besteht", wir könnten auch sagen: in intellektueller Einlagerung oder Ablehnung oder im Umgestaltetwerden[79]).

so müssen wir zugeben, daß der Inhalt, je länger wir das Hören ausdehnen, die Entscheidung aber hinaus verschieben,

---

reiferen Jugendlichen selbständig machen durch Schulung williger Rezeptivität, wenn auch das Milieu für die Rezeption immer bedacht werden soll. Das Mitgeteilte kann aber nicht immer von vornherein für den Schüler ein gefühlsbetontes sein, denn nicht jeder Stoff wendet sich sofort an das Gemüt, mancher wird erst später, wenn er gründlich willentlich vernommen ist, für das Gemüt wirkungsfähig. Die Rezeptivität ist auch hier das wichtige Primäre. Die Vermischung L. von Wille und Triebwelt vermögen wir aber vollends gar nicht zu teilen.

78) Ebenda S. 443.

79) O. Willmann, a. a. O. S. 443.

desto mehr Wirkungsmöglichkeit hat. „Zwischen dem Aufnehmen und Verarbeiten bietet sich als Mittelglied das Behalten oder Merken dar.“ [80]) Je mehr wir in unserer Entscheidung vorsichtig sind, desto mehr hat der Stoff zu geben, desto mehr kann er sich klären, desto mehr knüpft unsere Tiefe an ihn an oder desto mehr tritt er in seiner Neuartigkeit oder Bedeutungsschwere an uns fordernd heran, desto reifer wird unsere Annahme. Sehen wir nur auf die Abstraktion, so finden wir vor allem die Forderung der genügenden Zeit zwischen Aufnahme und Sich-äußern dann nicht erfüllt, wenn die stille Sammlung, die Meditation des Stoffes nicht erfolgt, was um so weniger geschieht, je mehr auf das Abstraktum zugeeilt werden muß, weil die Vertiefung bloß eine Zwischenstufe ist. Die Meditation kann dort nicht erfolgen, wo zwangsläufig auf die Vertiefung die Abstraktion erfolgen muß, die Meditation ist eine Scheinmeditation, wenn sie zeitlich beschränkt ist, wie dies im Schulunterricht der Kraftschule geschah. Von den Mystikern, welche die Meditation unter Entselbstung auf ein religiöses Objekt solange richteten, bis dieses Objekt in ihr Leben hereintrat, ist wenigstens das zu lernen, daß die Meditation gerade dies ist, was nicht beschränkt, nicht reglementiert werden darf — nicht mit dem Abstraktum, sondern mit der angefangenen Meditation, welche selbständig zu vollenden ist, wäre der Zögling zu entlassen. (Dies hat die Pädagogie eines Linde seinerzeit vornehmlich erkannt, wenn auch für die einfacheren Verhältnisse der Volksschule und Mittelschule, indem Linde auf Fragen verzichtet wissen will, indem er die Wiederholung vom Lehrer selbst vornehmen läßt, sich mit dem lebendigen Vortrag begnügt, als Lehrer darauf verzichtet, zu wissen, ob der Schüler alles Gehörte hersagen, ausdrücken kann usw.).

Abstrahiert der Lehrer, so arbeitet der Schüler nicht selbst, an die Stelle des Dargebotenen, welches die Tiefenarbeit des Subjekts anregen soll, tritt das Abstraktum (das Zusammengefaßte, der Spruch, die Lehre, der Begriff), es fragt sich aber immer, ob gerade das Abstraktum nicht die Seite des Stoffes, welche geeignet ist, Eindruck auf das Individuum zu machen, verblassen läßt. Jeder Stoff wirkt ja auf die einzelnen Individualitäten verschieden, bald wirkt diese, bald jene Seite stärker, das Abstraktum aber bezeichnet nur das Allgemeingültige, das Abstrahierenmüssen ist geeig-

80) Ebenda S. 443.

net, die feinen wirkungsbefähigten Nuancen, die Details, die in einem Stoff enthalten sein können oder die farbige Harmonie der Totalität zu vernichten — damit wird aber auch das Hören vermindert, welches angesichts der charakteristischen Feinheiten eines Stoffes und bei der farbigen Totalität am besten arbeitet. Muß der Schüler abstrahieren, so wird er alle seine Kraft nicht darauf verwenden, das Gehörte in seiner eigentümlichen Mannigfaltigkeit und Tiefe aufzunehmen (in dem charakteristischen, lebenswichtigen, was dem Schüler lebenswichtig wird), sondern er wird möglichst schnell eine Formel dafür finden (dem Lehrer zulieb); diese Formel wird ihm aber soviel Kraft nehmen und Zeit kosten, daß für die Tiefenwirkung nichts mehr übrig bleibt. In beiden Fällen aber wird der eigentlich durch den Gesamtinhalt — nicht durch die Verdünnung in der Formel zu Bildende die Form oder Formel allmählich für das Eigentliche nehmen — besonders wenn die Formulierung immer und immer wieder geübt wurde. Die Kraft der Aufnahme verpufft so in Abstraktionstendenzen, der nicht näher zu bezeichnende Schmelz, der jedem Bildungsstoff anhaftet, wird durch das Mechanische des Abstrahierens vernichtet. Das Verhängnisvolle bei diesem Zwang zur Abstraktion besteht darin, daß das Individuum gezwungen wird, sich nicht mit dem Objekt in der Stille zusammenzusetzen, sondern, seine Wesensmerkmale herausholend, sich mit ihm „aus-einanderzusetzen". Das eigentlich Agierende beim Abstraktionszwang ist der Verstand; derjenige Schüler, der abstrahieren kann, gilt in den Augen der Lehrkraft (Anm. 71); auch meint er die Sache kapiert zu haben. Die tieferen Naturen dagegen werden vom Stoff festgehalten, irgendein Zug des Stoffes fesselt sie an denselben, sie stehen nicht beherrschend in der gefundenen Formel über dem Stoff, sondern unter ihm, sie sind „noch nicht" „fertig" mit ihm. Gewiß möchte der Geist, der sich im Gedränge der Begebenheiten bedrückt fühlt, einen höheren Standpunkt gewinnen, gewiß soll das Individuum die Freiheit gegenüber dem Stoff, auch dem ihn umgestaltenden, wieder gewinnen, aber es handelt sich darum, ob vielleicht Lebensklarheitsbedürfnis das Treibende ist, das an der Bewältigung des Objekts uns nötigt, „endlich" zur Zustimmung oder Ablehnung zu kommen, oder ob nur der Intellekt möglichst rasch das Objekt in bestimmte Denkschubfächer einreihen will, hinter welcher Absicht die Ichsphäre steht. Der Zwang zur Abstraktion vergrößert und vergröbert diesen intellektuellen Trieb; der Verstand, der „im Grund interesselos ist, die Fragen bloß abtun will, die Sachen in Ordnung und an ihren Platz

bringen will“ [81]), wird in der Kraftschule auf Kosten des hörenden Verhaltens gepflegt.

3. Die Arbeitsschule.

Die Stimmen der Opposition gegen die nur aktivistische Arbeitsschule, ferner die Erkenntnis im ausgesprochen arbeitsschulpädagogischen Lager, daß „auch Meditation“ nötig sei, endlich die geforderte und sich vollziehende Annäherung von Arbeitsschule und Erlebnisschule [82]) geben zu erkennen, daß in der extremen Arbeitsschul-Pädagogik für eine Methodik, die mit feinem Verständnis und mit aller Kraft dem Prinzip der Rezeptivität dient, „von Haus aus“ kein Platz war. Dies könnte ja allein schon aus der falschen Gleichsetzung Rezeptivität und Passivität bewiesen werden. In der Tat wird man erst, wie noch zu zeigen ist, in der Lebensschule (die eine Verschmelzung der besten geläuterten Arbeitsschul- und Erlebnisschulgedanken, eine Neubildung, nicht ein Kompromiß aus beiden sein wird), dem Gedanken der Rezeptivität, der freien Empfänglichkeit gerecht werden können. In der ausschließlichen A.S.-Pädagogik aber, welche die Spontaneitätsentfesselung des Schülers, d. h. das Tun des Selbst aus ihm und für es ausschließlich betreibt und welche heute noch existiert, wird das objektempfangende Verhalten hintangehalten.

Es wurde in der Einleitung gesagt, daß die Spontaneität, die wir meinen, auf Dargebotenes bezogen werden muß. Weiterhin, daß, wenn nicht spontan rezipiert werden kann, das willensmäßig sittliche Anhören des Objektes eintreten muß. Die Spontaneität der ausschließlichen Arbeitsschulpädagogik ist nun zwar objektbezogen, aber nicht bezogen auf Dargebotenes. Spontan, d. h. freitätig soll der junge Mensch aus seiner Individualität heraus für sich selbst eine Welt er-

81) R. Hildebrand, a. a. O. S. 101 (zitiert nach Linde).

82) Nicht ursprünglich, sondern aus der Verlegenheit des zu radikal Vorgegangenseins entsprungen! Zur Synthese bekannten sich: Heywang (Was ist A. Schule, Langensalza 1925): „Die Arbeit, nicht das Lehrverfahren, sondern ein Lehrverfahren neben dem Erlebnis“, Burger a. a. O., Eberhard a. a. O. S. 20 f., Lay (Die Tatschule, Osnabrück 1921) und sogar Gaudig, der am bedenklichsten dem alten Intellektualismus nahe kommt. Er sieht zwar zwischen Arbeit und Erlebnis eine Spannung (Schule und Schulleben, Leipzig 1923, S. 87) aber auch gegenseitige Förderung (ebenda S. 94/95). Wir möchten hier ausdrücklich grundsätzlich aussprechen, daß wir uns mit der Arbeitsschule dann geeint sehen, wenn sie 1. empfangendes Lernen ebenso als eine Aeußerung der „Selbständigkeit“ bezeichnet wie schaffendes Lernen, d. h. die sich im Schweigen vollziehende innere Aktivität anerkennt und 2. neben der „Arbeit“ des Verstandes das „Aufnehmen“ in der Tiefe der Seele als „Arbeit“ anerkennt.

arbeiten, nicht hörend und stillwerdend vor Dargebotenem soll er sein, sondern er soll sich den Stoff freitätig suchen, den er freitätig bearbeiten will. Weil das Individuum einst autonom sein wird, soll baldmöglichst der Daimon des Einzelnen gesteigert werden, nachdem später das Individuum doch in allem die ihm adäquat erscheinende Weltanschauung sich wählen wird. Dem, wie man annimmt, für sich stehenden, aus sich selbst geborenen freischwebenden Willen wird baldmöglichst im eigenen Aufstellen der Probleme und Lösen derselben, in der Selbstkonstruktion der Welt, ein Betätigungsfeld gegeben, statt daß die Welt, wie sie tatsächlich ist, die Wirklichkeit in möglichster Tiefe mit allen Hintergründen, den gesehenen und geahnten, dem Individuum nicht zu erdenken, sondern zu erschauen und zusammenzuschauen als Aufgabe gezeigt wird. Schon damit kommt die Freitätigkeit (Spontaneität) in einen nicht mehr zu diskutierenden Gegensatz zur freien Empfänglichkeit. Aber, da wir von Pflege der freien Empfänglichkeit reden, besteht, wie nun zu zeigen ist, die Gefahr für die freie Empfänglichkeit nicht in der Freilegung des Spontaneitätstriebes (wir sahen ja, daß er ebenso vorhanden sei wie der Rezeptionstrieb), sondern in der Einseitigkeit, mit der die Schule zur Spontaneität unter Ausschluß der Rezeptivität systematisch anleitet. Denn „im Betrieb" der Spontaneität liegt ja das Gefährliche, nicht bloß für hauptsächlich rezeptive Naturen (man betrachte hier die Natur der Frau und die gegenwärtige Mädchenbildung), sondern für den jungen Menschen überhaupt. Wird die Schule auf Spontaneität allein eingestellt, werden im besten Falle die Geister angeleitet sich spontan den Stoff zu assimilieren aber nicht sich ihm zu assimilieren, so wird ja die neben der Aktivität uns gegebene Fähigkeit des Rezeptivseins vernichtet.

Eine Methode ist es, welcher sich die die Spontaneität anstrebenden Pädagogen bedienen müssen, um ihr Ziel zu erreichen. Indem (scharf zugespitzt) an Stelle des redenden Lehrers vor schweigenden Schülern der schweigsame Lehrer vor fragenden und sich ihre Erkenntnisse erarbeitenden Schülern steht, ist der Schüler unvermittelt vor „Alles" gestellt; „Alles" liegt vor ihm, daß er es bearbeite. Nun werden wir ohne weiteres zugeben, daß der Schüler am Stoff tätig werden kann (nach unserer Meinung müßte er durch den Stoff tätig werden), jedoch nur soweit dieser Stoff in seiner Erfahrungs- und Erlebniszone liegt, d. h. soweit der Stoff die Welt des Schülers ist, in welcher er sich auskennt, weil er

in ihr schon vielerlei erfahren hat (Schule, Haus, Stadt, Land, Natur). Wie steht er aber in der Welt der geistigen Objekte?, der Objekte, welche die Generationen als Werte erkannt haben? Kann denn der junge Mensch auch gegenüber der geistigen Riesenarbeit, welche die Geschlechter vor ihm mit ihrem Herzblut geleistet haben, auch nun schon so freitätig sein, daß er die richtige Fragestellung, den rechten Fragweg dazu findet? Diese Welt fordert vielmehr Aufnahme, wenn auch dann Stellungnahme; sie erfordert Hören allein schon als Voraussetzung des richtigen Fragens; Hören aber ist nicht selbsttätiges, ganz und gar voraussetzungsloses Herangehen an die zunächst immer chaotische Bildungsstoffmasse. Um aber das Tätigkeits- und Selbständigkeitsprinzip hier festzuhalten, auch dann, wenn eine große Hilflosigkeit den jungen Menschen überkommt, so daß er (der oft gerne rezipieren möchte) nicht weiß, in welcher Richtung er gehen soll, muß der Vertreter des Arbeitsprinzips das Denken pflegen, gerade, weil er das schweigende Empfangen nicht in seine Arbeit einbezieht. Wenn nun aber nicht lauter Wahrheitssucher und Denker, nicht lauter „philosophische Köpfe" die Klasse bevölkern, so muß die Methode das Denken bewirken. Diese wird gefunden

1. in der Heranbringung von Denkreizen durch den Lehrer,
2. in der Auslösung der Frage beim Einzelschüler und
3. in der Pflege des Diskutierens in der Gemeinschaft.

Was aber bedeutet diese Methode für die Empfänglichkeitspflege?

1. Eine einzige Aufgabe hat dann der Lehrer, wenn er nicht einmal mehr die Ordnung des chaotischen Bildungsstoffes so von sich aus vornehmen darf, daß er damit Bildungseindrücke gibt (er könnte autoritär wirken), nämlich den Willen durch Denkreize in Bewegung zu setzen[83]). Dann aber handelt der Schüler: „er stellt sich selbst die Denkaufgabe, er schafft das Denkmaterial selbständig herbei, er beurteilt die Richtigkeit der Denkwege selbständig, er löst sich kritisch von der Denkarbeit los." Es ist nun unzweifelhaft, daß hier Denkbilder entstehen, aber werden sie an die Wirklichkeit herankommen? Kann der jugendliche Mensch sich den Erfahrungskreis weit genug oder tief genug erweitern und zwar zweckentsprechend? Kann z. B. angesichts des Wesens der Mystik, der Persönlichkeit Goethes, des prophetischen Denkens eines Jesaia, die Denkaufgabe selbständig gestellt, das

83) P. Hoffmann, a. a. O. S. 25/26.

Denkmaterial selbständig herbeigetragen, die Denkreize richtig beurteilt werden, die kritische Loslösung von der Denkarbeit erfolgen? Gewiß entstehen Ergebnisse, aber, so können wir sagen, welche Kraftverschwendung, alles um jener Selbsttätigkeit willen, abgesehen davon, daß die Erscheinungen der geistigen Welt qualitativ ungeheuer mannigfaltig sind, bleibt denn Zeit, immer diesen mühseligen, Kraft und Zeit raubenden Weg zu gehen, nachdem die Erscheinungen der geistigen Welt auch quantitativ von gewaltigen Ausmaßen sind. Entweder muß hier nervöser Intellektualismus oder eine bedeutende Stoffbeschneidung erfolgen, die aber nicht dadurch zu rechtfertigen ist, daß man die Hoffnung hegt, derjenige, welcher an einem Punkt das selbständige Fragen und Problemlösen gelernt hat, sei nun wirklich ein sehender Mensch. Der Weg der Darbietung und des Hörens wird darum nicht als der bequemere angegeben, aber es fragt sich, ob nicht hier wie im Falle der abstrahierenden Methode alles sich im Denken erschöpft, ob das Heranbringen immer neuer Denkreize nicht abstumpft. Ist das geistige Objekt im Denken auch nur annähernd gefunden, so hat sich die Kraft erschöpft; im Falle des abstrahierenden Denkens erschöpft sich die Kraft in der Formulierung des Ergebnisses, hier im Auffinden des Denkreizes und des Denkmaterials: das mühselige intellektuelle Selbstfinden hat diejenigen Denkkräfte gekostet, die erst angesichts des Dargebotenen fruchtbar zu verwenden gewesen wären; als das Wertvolle erscheint das Gedachthaben und Denkenkönnen an sich, nicht mehr kann man nun fragen, was das geistige Gut nun denn eigentlich einem sagen will.

2. Während der Lehrer den Denkreiz gibt, soll der Schüler sich durch Fragen seinen Weg erkämpfen. Weil nicht alle Wahrheitssucher sind, so muß die Fragetätigkeit angeregt werden. Die Fragetätigkeit wird dann qualifiziert als lebhafte Beteiligung. Durch die Frage soll nicht das dargebotene Objekt geklärt werden, sondern das noch nicht vorhandene Objekt gefunden werden (das Denkmaterial wird selbständig herbeigeschafft). Die Frage hat immer wieder anzuspringen, eine Frage soll die andere korrigieren, die Frage soll das Problem finden, umreißen, lösen. Wie wirkt das nun auf die freie Empfänglichkeit?

Zunächst allgemein: Die Frage ist für die freie Empfänglichkeit ein außerordentlich wichtiger Moment, sie ist wesentlich für feines, intensives Hören. Die Frage fördert die Aufnahme des Objekts in dem Maße, als sie immer konkret auf dasselbe bezogen ist und zwar auf das Verständnis des

Gehörten; sie muß dazu dienen, das dargebotene Objekt noch klarer zu erfassen, das Dargebotene noch schärfer ins Licht treten zu lassen. Im gleichen Maße, wie sie sich auf das Objekt und den eigenen Lebensstand bezieht, ist die Frage das eigentlich Bedeutsame. Sie sollte immer mehr verfeinert, immer mehr präzisiert, immer mehr veredelt werden. Die Frage muß immer als Sekundäres notwendig auf die Darbietung eines Objekts folgen, aber eben als Sekundäres. Weil sie nun aber in der Arbeitsschule das Primäre ist, wird ihre stetige Verwendung gefährlich für die freie Empfänglichkeit. Weil die vom Lehrenden nicht auf das Wesentliche eingedämmten Fragen (die Eindämmung ist bereits eine Unterbrechung der Freitätigkeit) wahllos ins Leere stoßen, verliert sich in der extremen Arbeitsschule das Verantwortlichkeitsgefühl hinsichtlich der Frage. Zwischen Objekt und Frage ist hier ein Gegensatz, nämlich hier der mühevolle Bau der Kultur und hier die geschwätzige leichtfertige Frage, die gar nicht bedeutungsvoll und schwerwiegend sein kann, weil zu schwerwiegenden Fragen ein bedeutender Bildungsgrad, eine Reife der Sachlichkeit, eine „Voraussetzung" gehört. Wird aber die Frage in der Schule zu einer Manier, die gar noch benotet wird, so versagt sie im Ernstfall. Die „vorlaute" Frage vor oder im Objektempfang, besonders die nur intellektuell interessierte unterbricht die Rezeption, permanentes Fragenmüssen ist lähmend für große und wahrhaft bedeutsame Fragen.

Im besonderen in der Schulpraxis aber wird durch die fragende Klasse die Rezeption des Einzelnen immer wieder unterbrochen. Ein Objekt, mit dem verschiedene sich beschäftigen, wirkt nicht auf alle in gleicher Weise, denn das Objekt hat mehrere Seiten. Verfolgt aber nun jedermann im Fragen diejenige Seite des Objekts, welche gerade ihm wichtig erschien, so lenken sich in der Klasse die Fragenden immer wieder von ihrer Meditation ab. Immer steht ja der Einzelne allein dem Objekt gegenüber, selbst dort, wo alle vor dem Objekt stehen, die Klasse hat keine Einzelseele, sondern sie besteht aus Einzelseelen, von denen jede in ihrer Weise meditieren muß. Erst recht wird aber dort, wo der freie Wettbewerb der Schüler im Fragen besteht, wo die Frühreife einzelner die Fragen an sich reißt, eine Schädigung der einzelnen durch die Fragenden gegeben, die Frühreife einzelner verurteilt die anderen zur Scheinreife; das tiefschöpfende Einnehmen, jedes zu seiner Zeit, ist dann unmöglich: — „wenn 30 zu verschiedener Zeit spontan tätig sein sollen und wollen,

dann ist die Gefahr, die Gesammeltheit aufzugeben“ [84]) — wohl aber können 30 zugleich verschiedenartig fruchtbar aufnehmen, ohne einander zu stören.

3. Ebenso wie die Fragetätigkeit des Schülers als Kennzeichen seiner Aktivität angesehen wird, wird die Diskussion, die Debatte als Kennzeichen der regen Klassengemeinschaft betrachtet. Es ist nun freilich ein Unterschied, ob die Debatte kritisch über der Betrachtung des Objekts selber entsteht oder ob sie das lösende, befreiende Sichaussprechen über ein Erfahrenes ist. Gewiß formuliert sich in der Debatte befreiend das Gesehene, auch nötigt die Debatte, auszusprechen, was in einem ist. Die Debatte hat auch sozial erziehlichen Wert, wenn sie in einer bestimmten Form vor sich geht. Die Notwendigkeit des Debattierens für die reifere Jugend ergibt sich aus der Geschichte der Jugendbewegung auf das deutlichste: in ihr kam zum Vorschein, daß die Jugend aus innersten Gründen der auslösenden befreienden Debatte bedarf, daß sie sich in derselben auch fördert (um die erziehliche Form und Zucht des Diskutierens hat sich die J.B. bemüht), es kam aber auch die Debatte als Krankheit gerade der Jugend zum Vorschein und gerade hier sollte es sich zeigen, — bemerkenswert für die Pädagogen —, daß die Debatte *ohne* die Erfahrung (in der J.B. wurde sehr viel gerade über Weltanschauungsfragen ohne die geringste Grundlage von Kenntnissen debattiert) zerstörend und demoralisierend wirken kann. Die Debatte über das noch nicht gründlich vernommene Objekt verhindert dessen Rezipierung. Aber auch zwischen Aufnahme und Klärung in der Diskussion muß ein gewisser Zwischenraum liegen. Die extreme Arbeitsschulpädagogik aber kennt nur hauptsächlich jene Diskussion, die am Gegenstand entsteht.

Geht die Aufnahme des Objekts und die Diskussion zusammenfallend vor sich oder ist diese jener sehr nahe gerückt, so wird die Wirkungsmöglichkeit des Objekts gestört. Des Verarbeiters bemächtigt sich nämlich zuerst der Intellekt, in der diskutierenden Gemeinschaft aber haben die Intellektuellen die Oberhand, ja die Debatte wird immer zum wenigsten befreiende Aussprache, sondern zumeist Intellektsache sein. Der Intellekt aber hat wissenschaftliches, registrierendes, verstandeserkennendes Interesse, nicht Lebens- und Wertinteresse. Von der Diskussion *über* dem Objekt gilt also, was Kayser-

84) Zitat und Gedanke, ebenda S. 16/17.

ling sagt[85]): „Sobald einer sich darauf einstellt, Gehörtes verstandesgemäß zu diskutieren, schiebt er unwillkürlich eine Reflexionsscheibe gleichsam vor seine Seele, die ihm freilich ermöglicht, das Vernommene so zu sehen, wie es allein der intellektuellen Verarbeitung fähig ist, ihn andererseits aber unabwendbar um den inneren Gewinn bringt. Was einmal herausgestellt ist (zu früh, fügen wir hinzu), kann nicht mehr innerlich wirken." Objekt und Tiefe wirken zusammen nur dann, „wenn die Strahlen nicht, bevor sie die Tiefe erreichen, wie es in der Optik heißt, total reflektiert werden. Das Wort „Reflexion" ist sinnvoll genug gebildet, beim Reflektieren im ins Geistige übertragenen Sinne handelt es sich, genau wie im Falle des Lichtes, um ein Zurückwerfen der Strahlen auf die Fläche der Vorstellungswelt. Was einmal auf sie projiziert ist, gelangt nicht mehr in die Tiefe hinein und kann in ihr folglich keine Wirkung auslösen"[86]).

Wieder anknüpfend an unser Anliegen, daß die Wertwelt des Menschen gebaut werde durch die transsubjektiven Objekte, müssen wir die Tatsache der Verwertung der Denkreize, der Frage und Diskussion in der Arbeitsschulpädagogik ernstlich im Auge behalten. Sollten wir aber nicht begreifen können, daß wahre Spontaneität bereits da ihren Anfang nimmt, wo der durchschnittliche Arbeitsunterrichtler sie für ausgeschlossen hält: in der aktiven Aneignung?

4. Die Erlebnisschule.

Wenden wir uns nun der Erlebnispädagogik zu, so bemerken wir, daß man hier am meisten bereit ist, der Empfänglichkeit Raum zu geben. Hier weiß man das für die freie Empfänglichkeit Bedeutsame, daß Erziehung und Unterricht

85) H. Keyserling, „Der Weg zur Vollendung", Darmstadt 1927, 2. Heft S. 28 f.

86) Ebenda S. 29. Keyserling, der nach seinen öffentlichen Vorträgen keine Debatten zuläßt, hält auch diskussionsloses Aufnehmen auch im Falle des Intellektuellen für einzig förderlich, nach ihm hat auch der Verstand seine Wurzeln im Tieferen. „Wer andauernd auf der Bildfläche der fertigen Gedanken weilt, kommt nie hinter den tieferen Sinn". Er erschöpft sich in logischer Zerarbeitung, aus der noch nie ein schöpferischer Gedanke hervorging. Daß Keyserling dabei die Reaktivität im Auge hat, geht daraus hervor, wenn er sagt: „Stellt man sich nun dementsprechend ein, dann dringt das Wesen des Anderen ungehemmt in das Eigene ein, wirkt dort befruchtend und der Erfolg sind — nicht fremde sondern eigene Gedanken. So bedeutet reines Aufnehmen, im Gegensatz zur üblichen Meinung, den kürzesten Weg zur Originalität. Niemand befürchte, durch solche Hingabe sich selbst zu verlieren."

es mit der Seelentiefe des Schülers zu tun haben; hier weiß man auch, daß man sich um diese Seelentiefe zu bemühen hat. Betrachten wir die Erlebnispädagogik darauf hin, was sie für die f. E. tut, so gewahren wir, daß sie sich 1. um die Stärke des Eindrucks, mit welcher das Objekt vermittelt werden soll, bemüht, daß sie 2. Störungen des Eindrucks des Objekts zu verhindern trachtet und endlich, daß sie 3. die Wirksamkeit, das Austönen und Ausschwingen des Objekts im Auge behält.

1. Die Stärke des Eindruckes eines Objekts will die Erlebnispädagogik dadurch erreichen, daß auch sie eine Art „Vorbereitung" kennt, deren Ziel Entspannung ist[87]), daß die „Darbietung" dadurch geschieht, daß die objektvermittelnde Persönlichkeit ganz im Objekt lebe (Leben entzündet sich am Leben), daß die objektvermittelnde Persönlichkeit aber zugleich am Seelenleben des Subjekts teilnehme. Mit der Forderung eines gewissen Parallelismus des Seelenlebens von Schüler und Lehrer[88]) stand man dem neutral sachlichen Verhalten des wissenschaftlichen Lehrers gegenüber und mit dem Satz, Leben stamme vom Leben ab, gibt man dem Empfinden Ausdruck, daß die wirkliche Welt (die äußerlich sinnliche wie die geistig reale) den Seelengrund aufwühlen kann, besonders dann, wenn das Objekt im Seelenleben des Individuums seinem Alter, Verfassung nach kulminiert, während das begriffsmäßig Abgeleitete die Oberfläche kaum kräusle.

2. In der Verfolgung der störungslosen Einwirkung des Objekts erkannte man die Notwendigkeit, daß das Objekt zu dem Ereignis schlechthin werden müsse, darum hielt man die Vermischung des Vorliegenden mit anderen, zurückliegenden Objekten fern (Vermeidung der Vergleichung, Verknüpfung, welche die Intensität des Eindrucks schwächen kann, weil sie vom Erleben aufs Denken führt), sah darauf, daß dem Objekt zur frischen Totalanschauung verholfen werde, sorgte auch für die nötige Muße, betonte an Stelle der Ana-

87) Wie der gesamte Denkprozeß eine gewisse Stufenfolge aufweist, der eben dann in den verschiedenen Formalstufen niedergelegt wurde, so ist nach Art und Ablauf der seelischen Tätigkeit im Erlebnis auch gleichsam eine immanente Methode enthalten (die allerdings so wenig wie die Formalstufen eine knechtende, sondern nur eine helfende Bedeutung haben soll. Nach W. Neubert, a. a. O. S. 56, ist das Ziel der „Vorbereitung" des Erlebnisses: Entspannung, beruhend auf der Wichtigkeit der Lebenslage, die „Darbietung" wächst heraus aus dem Erlebnis des Lehrers. Es folgen „Besinnung" bezw. die Gliederung des Erlebnisses, die „Wertung" des Erlebnisses, die „Rationalisierung" desselben mit Begriffsgewinnung, die „Gestaltung" des Erlebnisses. Zur Vorbereitung gehört: „In dem erregten oder sonst stark beschäftigten Kind wird man überhaupt kein Erlebnis anzubahnen versuchen, bevor nicht seine Seele in Ruhe ist", a. a. O. S. 55.

88) Schon Linde, a. a. O. S. 61—71.

lyse die Zusammenschau, an Stelle des Erkennens die einfühlende Schau, pflegte die Intuition.

3. Die Beobachtung der Wirksamkeit des Objekts führte zu schweigender Meditation, zur Sparsamkeit der Worte, also praktisch zur Vermeidung der Wiedererzählung lediglich um des sprachlichen Talentes willen, zum Vertrauen auch auf den sogenannten dunklen Besitz, also zu einer veränderten Auffassung des Gedächtnisses (memorieren) usw. Die Erlebnispädagogik schuf so Pflege der f. E., sie gräbt in übertrieben aktivistischer Zeit immer wieder die verschüttete Erkenntnis aus, wie in feiner, aber intensiver Weise das Lebenswerte zum Leben werden kann.

Indessen wird die Erlebnispädagogik nur unter gewissen Voraussetzungen dem, was wir unter f. E. verstehen, gerecht; in der geübten durchschnittlichen Erlebnisschulpraxis liegt manches vor, was sich mit einer Förderung des sittlich willigen hörenden Hingegebenseins an ein Objekt, zumal an ein fremdes, nicht decken will: Es ist die aus der Tendenz Werte zu vermitteln erwachsende Bestrebung, das Empfangen geistiger Objekte, besonders höherer Erkenntnisse, leichter zu machen, als es in Wirklichkeit sein kann. Aus jener Bestrebung entsteht

1. die ausschließlich geübte Anschaulichkeit,
2. die Verwicklung in den subjektivistischen Erlebnisbegriff.

1. R. Steiner bemerkt zur Anschaulichkeit einmal[89]): „Es ist ja immer beliebter und beliebter geworden, die Aktivität des Denkens, das innerliche Dabeisein, das innerliche Tätigsein im Denken ganz außer Acht zu lassen und sich nur den aufeinanderfolgenden Ereignissen hinzugeben und dann das Denken einfach fortlaufen zu lassen in den aufeinanderfolgenden Ereignissen, nicht mitzutun im Denken. Begonnen hat es damit, daß immer mehr und mehr der Ruf entstanden ist, man müsse den geistigen Dingen gegenüber recht anschaulich sein." R. Steiner fährt dann fort, zu schildern, wie in der Gegenwart alles anschaulich sein soll mit Lichtbildern, illustriert, „damit man nicht zu denken braucht". „Im Hamlet da muß man noch mit der Sache mitgehen, da muß man noch das gesprochene Wort verfolgen, man ist aber heute vom Schauspiel aufs Kino gekommen, da braucht man nicht mehr aktiv zu sein, da rollen die Bilder nach der Maschine ab und

89) R. Steiner, „Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung", Dornach 1927, S. 10.

man kann ganz passiv sein, und so hat man allmählich jene innere Aktivität verloren." In der Tat, wenn wir uns auch zu Steiners Gedanken nicht sehr nahe verwandt bekennen, hat Steiner hier recht: die Kraft des Empfangens geistiger Objekte geht uns in dem Maße verloren, als wir uns gewöhnen, nicht mehr selbst plastisch zu denken. Das verschwindende Vermögen, dem Wort zu lauschen, der Wille, das Wort hochzuhalten und zu erhalten wird ebenso bewiesen durch die Klage, man könne einem längeren geistigen Vortrag nicht mehr folgen (Volkshochschule!), wie durch die Differenz der älteren Predigtdauer und der heutigen Kurzpredigt oder den geringen Besuch des Schauspiels, vornehmlich des klassischen, in welchem eine bedeutsame Gedankenfracht in zwar plastischen Worten einhergeht, in der aber Gedanke auf Gedanke sich türmt. Nun ist zwar freilich die Forderung der Anschaulichkeit besonders in der Pädagogik eine derart verwurzelte, — und berechtigte, daß sie unmöglich eliminiert werden kann, bzw. soll; trotzdem müssen wir uns vorhalten, daß in gleichem Maße, wie die Anschaulichkeit ins Ungemessene gesteigert wird, die Intensität des Hörwillens abnimmt, die Hörkräfte werden bei fortschreitender Ueberschüttung mit Anschauungsmaterial rudimentär. Demnach muß gegenüber einer Pädagogik, welche die Anschaulichkeit auf das äußerste pflegt, festgehalten werden, daß zwar die Anschaulichkeit sich auf das anschauliche Wort beziehen soll, daß aber, wenn f. E. gepflegt werden soll, die Kraft des eigenen plastischen Denkens, d. h. die Kraft, den abstrakten Gedanken ins Bild umzusetzen, gepflegt werden muß. In den noch gesunden Anfängen der Erlebnispädagogik wird noch alles auf den lebendigen Vortrag bezogen. Dieses ist normal. Der lebendige Vortrag muß daher gepflegt werden, wobei darzutun ist, daß bisweilen ein Vortrag auch nicht anschaulich sein kann, weil er von geistigen Dingen redet und „nur Worte enthält zur Anregung". Den Erlebnispädagogen muß klar sein, daß die Anschaulichkeit des Wortes grundsätzlich verschieden wirkt zu sonstigen vielerlei Anschaulichkeiten. Gewiß kann z. B. die Mystik durch den Besuch eines Klosters veranschaulicht werden, Schiller bei einer Schillerfeier in Marbach veranschaulicht werden, aber der Vortrag über die Mystik bzw. Schiller, die Urdokumente der Mystik, die Literatur Schillers sind das erste und letzte. Denn dies ist festzuhalten: je geistiger die Objekte sind, desto ausschließlicher werden sie durch das Wort vermittelt. Wer das Wort hören kann, der kann auch ein Bild, eine Landschaft, einen Menschen „sehen", umgekehrt wird es aber eine Grenze geben, wo Objekte weder durch Kulturdokumente, Bewegungen

(Geste, Tanz), Musik, Bild — vermittelt werden können; das Leben Jesu z. B. oder die Weisheit des Buddha kann nicht durch Bilder, sondern durch das Hören der Gespräche beider erfahren werden, der historische Geist einer Epoche nur durch die schriftlichen Dokumente, nicht durch Museen vermittelt werden usw. Es sind nun allerdings genug Ansätze in der Gegenwart, daß man wieder das innere Leben aus den Dokumenten, ja aus dem Wort, und aus dem Laut heraushört und gegenüber allen Anschaulichkeiten besinnt man sich wieder auf die eigene innere plastische Kraft. Nicht die Fülle der Reize bedingt ein wirkliches Erleben, sondern die Vertiefung in die Einzelerscheinungen.

In Parenthese darf hier bemerkt werden, daß, wenn die Vertiefung in die Einzelerscheinungen das Wichtige ist, die plastische Eigenkraft eine helfende willensmäßige Ergänzung bedarf durch die Konzentration (wollendes Hören). Die inneren Sinne nehmen wohl das Bedeutungsvolle wahr (meist werden nur die äußeren gepflegt) und die plastische Kraft kann auch das abstrakte lebendig machen, aber die inneren Sinne müssen auch solange auf das Objekt geheftet bleiben, bis das Objekt spricht. Wichtig ist, was zur Konzentration Hoffmann bemerkt[90]), der seinerseits von Kayserling[91]) beeinflußt ist: „Wir verfügen nur über ein begrenztes Maß von Geisteskraft, trotzdem verpuffen wir nutzlos den größten Teil davon stündlich und täglich, indem wir den körperlichen und geistigen Bewegungsapparat selbstarbeitend und sinnlos spielen lassen, anstatt die Kräfte durch Stillehalten zusammenzuhalten." Konzentration aber bedeutet „erstens Stillung der psychischen Automatie oder Selbsttätigkeit, zweitens Vitalisierung der Seelenvorgänge, die geeignet sind, die Eindrücke spontan einzufangen." Es gilt „die Aufmerksamkeit auf das Bedeutsame eines Gegenstandes zu heften, sich auf einen Haupteindruck zu sammeln, damit dieser Kristallisationspunkt einer Bildungsgestaltung werde". Ist es nun nicht so, daß die Erlebnispädagogik diese Sammlung hat, aber nicht ernst genug? Denn die Anschaulichkeit, die lebendige „Persönlichkeit" des Lehrers, seine „Genialität" beeinflussen oft so „mechanisch", daß die Konzentration als Tat überflüssig erscheint.

2. Weil man im Erleben das sehr wichtige Gefühl hat, in ihm in Unmittelbarkeit das Leben selbst zu erfassen, Realität zu „haben" (das Erlebnis tritt uns nicht gegenüber wie

90) P. Hoffmann, a. a. O. S. 57.

91) Keyserling, „Reisetagebuch eines Philosophen", Darmstadt 1921, S. 137 f.

das Wahrgenommene oder Vorgestellte, sondern es ist innegewordene Realität[92]), darum ist man für das Erlebnis so stark eingenommen (der Pädagoge will mit ihm seinem Zögling Realität schenken). Es fragt sich aber, ob man im Erlebnis seine eigene Realität oder eine fremde erlebt, ob man sich oder das Objekt erlebt. Im Wunsch, Objekt und Subjekt im Erleben zusammenzubringen, kann es vor allem derjenige Erzieher, welcher sich um Schaffung des Erlebnisses bemüht, meist nicht vermeiden, beide, Objekt und Subjekt, aufeinander abzustimmen. Dies wird man aber meist (besonders in einer Methode, welche sich nicht beschränkt, bloß Hilfe zum Erlebnis zu sein und statt der Anbahnung des Erlebnisses die Erzielung des Erlebnisses leisten will) nur mit Zugeständnissen zu ungunsten des Objekts an das Subjekt machen können, indem man die Spannungen zwischen Objekt und Subjekt aufhebt, das Objekt dem Subjekt anpaßt. So kann man unversehens in den subjektivistischen Erlebnisbegriff hineinkommen und ihn dauernd anwenden. Dies wird besonders dort der Fall sein, wo man sich den Erlebnisbegriff nicht geklärt hat. In der Tat sind die Bemühungen um Bestimmung und Ausschöpfung dieses Begriffes noch keineswegs abgeschlossen, ja es liegen mannigfache Deutungen dieses Begriffes vor, besonders aber ist er in der pädagogischen Literatur unklar bestimmt[93]), auf welche Unklarheit die Widersprüche und Einseitigkeiten in der Theoriebildung zurückgehen.

G. Kneisel, dessen Anschauungen wir in diesem Absatz folgen, weist[94]) dreierlei Sinndeutung für das Erlebnis nach: die materialistische, die subjektivistische und die bipolar subjektivistisch-objektivistische Deutung. Die materialistische Auffassung identifiziert das Erlebnis mit äußeren realen Geschehnissen und Schicksalen oder Begegnissen der erlebenden Personen, in denen sich die betreffenden Lebensoffenbarungen gleichsam verkörpert darstellen oder die den Erlebenden in eine bestimmte prädisponierende Verfassung versetzen. Auf diese materialistische Auffassung deutet in der erlebnispädagogischen Praxis die übertriebene Betonung des Prinzipes der Anschauung auch für die Geisteswissenschaften (von wel-

92) W. Dilthey, „Gesammelte Schriften", Berlin 1924, Bd. VI, S. 314, zitiert nach W. Neubert, a. a. O. S. 13: „Erlebnis ist eine Realität, unmittelbar als solche auftretend, ohne Abzug inne geworden, nicht gegeben und nicht gedacht."

93) Die geringe Neigung der Menschen im „tätigen" Leben zu begrifflichen Erörterungen rächt sich in der Pädagogik besonders.

94) G. Kneisel, „Das bildende Erlebnis", die Erziehung 1925/26, S. 492 ff.

cher oben schon gesprochen wurde) insbesondere dort, wo man glaubt, innere geistige Wesensverhältnisse oder ethische Forderungen durch bloße äußere Anschauungen, durch die Begegnung mit äußeren vielfach technischen Apparaten zum lebendigen Erlebnis werden lassen zu können. Die *subjektivistische* Erlebnisanschauung läßt das Erlebnis aus der Lebensverfassung, aus der seelischen Struktur des Subjekts und aus dessen Lebensgefühl hervorgehen und zwar seinem Gehalt nach. „Das Erlebnis ist hienach auch seinem Gehalt nach entscheidend bestimmt von dem seelischen Gesamtzusammenhang seines Trägers, in dem Sinn, daß jener Gehalt gleichsam nur ein Ausdruck dieser Lebenshaltung, diesen bestimmten Seelentums ist, zumindest aber bestehen keinerlei Spannungen zwischen der subjektiven Lebensverfassung und dem sich im Erleben offenbarenden religiösen, sittlichen oder ästhetischen Gehalt.“ [95]) Praktisch deutet wieder im Unterricht auf diese subjektivistische Auffassung im Erlebnis das bewußte Abstimmen und Angleichen des Objektes und der Erziehungsformen auf die Subjektivität, Individualität und Stimmung, die absichtsvoll psychologierende Zurichtung des Gegenstandes, die Erzeugung einer möglichst starken subjektivistischen Affekterregung und Gefühlsbegleitung, insbesondere die Anpassung des Unterrichts an die jeweilige wechselnde augenblickliche Stimmung. Demgegenüber sieht die *bipolar obj.-subj. Erlebnisauffassung* einesteils die Bedeutung des Objekts im Transsubjektiven, andererseits vergißt sie nicht, daß zwischen Erlebnisgehalt und Erlebnisdisposition eine Beziehung besteht; das Erlebnis hat hier eine bipolare Struktur in dem Sinne, daß eine je nach Erlebnistyp und Erlebniseinstellung variierende Spannung zwischen Subjektivem und Transsubjektiv-gegenständlichem ihm eigen ist. Dabei wird hier das Objekt in seiner Transsubjektivität, in seiner Unmittelbarkeit und Erhabenheit nicht vergessen.

Es besteht nun kein Zweifel, daß die praktische Erlebnispädagogik den *letzten Erlebnisbegriff* zu wenig beobachtet und *im gleichen Maße mit seiner Nichtbeachtung pflegt sie dann auch nicht die freie Empfänglichkeit*. Man übersieht dort nicht bloß, daß es große, allgemeine, überpersönliche Gehalte und Ideen gibt, sondern daß diese gerade durch ihre *Gegenständlichkeit*, durch ihre Erhabenheit die *tiefsten* Erlebnisse bilden können. Das schließt die Gabe der Objekte im Kulminations-

95) A. a. O. S. 495.

punkt und die Beobachtung der Anpassung der Stoffe an die Jugendstufe nicht aus — die Anpassung an die Jugendstufe ist aber etwas grundsätzlich anderes als die Anpassung an die Individualität — beim Jugendlichen muß die Anpassung unter Umständen noch in beiderlei Weise (Alter und Individualität) geschehen, beim Reiferen wendet sich das Objekt an den willig Hörenden. „Nicht ein bewußtes Abstimmen und Angleichen an die Subjektivität und Stimmung oder sonst ein absichtsvoll psychologierendes Zurichten des Gegenstandes kann hier das echte geistige Erlebnis auswirken, wo der Gegenstand in seiner ganzen hoheitsvollen Erhabenheit sprechen muß.“ [96]) Es müßte also schon im Interesse des Erlebnisses bzw. seiner Intensität wohl der Boden bereitet werden für das Objekt, aber nicht im Sinne des Angleichens, sondern in dem Sinne, daß es als das Neue, das es ist, auch erscheint. Man vergißt gerne die „Polarität der Pädagogik, nach der jede ihrer Maßnahmen die Individualität des Zöglings entwickeln, zugleich aber ihn zum gesetzlich Objektiven bilden soll“ [97]). Man vergißt „die Erweiterung des Individuums über sich selbst hinaus und die Einbeziehung der großen objektiven Gehalte in die eigene Persönlichkeit, wodurch diese in den Gesamtzusammenhang des Lebens eingebunden wird“ [98]). Das Erleben ist dort, wo dies nicht vergessen wird, nicht Ausdruck eigener Lebenshaltung, sondern sein eigentlicher Moment liegt darin, daß etwas durcherlebt wird und daß im Erleben ein Höhererleben erzielt wird. (Solange Subjekt und Objekt identisch gemacht werden wollen, wird noch nicht mehr als ein gesteigertes Lebensgefühl angestrebt.) Der Gehalt des Objekts erschöpft sich nicht im Ausdruck der seelischen Struktur oder Disposition. Die Erlebnispädagogik, gerade wenn sie das kulturtragende und kulturbildende Erlebnis pflegen will, muß also das Erlebnis nicht machen wollen, aber sie braucht sich auch nicht dem Gedanken an den Zufälligkeitscharakter bzw. Gnadencharakter des Erlebnisses ergeben, sondern sie soll Objekt und Subjekt einander gegenüberstellen, im Subjekt die Voraussetzungen des Hörens möglichst schaffen (wie sie auch zum größten Teil tut) und für die Kenntlichmachung des Objekts hauptsächlich die viva vox [99]) gelten lassen; so

96) Ebenda S. 501.
97) W. Neubert, a. a. O. S. 19.
98) Ebenda S. 59.
99) Zur viva Vox gehört, daß das Wort des Lehrers Erlebnisausdruck sei, weiter: Verfügung über eine lebendige Ausdruckskultur, „raumhafte“ Formung des Geschauten (die viva vox ersetzt die Anschaulichkeit), aufgelockerte und auf-

wird sie, mit der anfangs genannten Pflege, für die f. E. reichlich viel tun.

5. Die Lebensschule.

Wollen wir es nun noch unternehmen zu fragen, wie die Pflege der f. E. in der noch nicht bestehenden aber sich bildenden Lebensschule sein wird, so kann es sich hier nur um gewisse Wiederholungen des Gesagten (1—4) handeln.

Das Wort „Lebensschule“ [100]) bringt zunächst einmal die Erinnerung, daß die Schule unmöglich der Ort einseitigen Methodismus wird sein dürfen. Weil in der Lebensschule die Methodengläubigkeit wieder auf ein gesundes Maß zurückgeführt werden wird, wird eine Methode nicht dauernd zum Schaden dessen, was sie nun gerade nicht verfolgt, werden. In der Lebensschule wird, weil zum Leben Geben und Nehmen zum Ausgleich gehört, der Ausgleich zwischen alter und neuer Schule dadurch erfolgen, daß der Spontaneität und Rezeptivität ihr Recht gegeben wird. Während aber vorläufig die Erkenntnis besteht, daß „auch“ Meditation in den Bildungsbetrieb, in den Unterricht eingeschoben werden muß, wird in der Lebensschule, eben wegen ihrer Bestimmung als Schule, die Rezeption grundsätzlich übergeordnet sein müssen — weil beide Prinzipe zwar nebeneinander betätigt werden können, ein unorganisches Ineinanderschieben aber nicht möglich ist [101]). Die Aktivität wird in der Reaktivität ein weites, immer mehr auszubauendes Feld finden, das primäre aber wird die Rezeptivität sein. Wir möchten hier ganz auf P. Hoffmann hinweisen (dem wir uns in diesem Gedanken anschließen), der zwar von der Befreiung zur f. E. weniger spricht, aber a. a. O. zukunftweisend grundsätzlich theoretisch und praktisch das Problem der Verbindung von Rezeptivität-Reaktivität anschneidet.

Erst wo grundsätzlich der Rezeptivität ihr unvermischtes Sonderleben, ihr festes Recht, im Bildungsganzen ihr bestimmter Platz, im Unterrichtsaufbau ihre bestimmte Sonder-

lockernde Sprachform, bei der Erwachsenen- und Volksbildung sachliches, volkstümliches, lebendiges Sprechen (z. B. verwirklicht Kold, der Gehilfe Grundtwigs, erst durch den Besitz des lebendigen Wortes die Ideen seines Meisters).

100) Nicht im Sinne der „entschiedenen Schulreformer“ gemeint.

101) Der letzte Zweck der Schule bleibt doch immer die lernende, aufnehmende Arbeit im Gegensatz zur anwendenden oder schöpferischen Ernstbetätigung. Das nur zeitweilig eingeschobene Meditieren ist keine Lösung. Ueber das unorganische Nebeneinander von Arbeits- und Erlebnisgedanke im praktischen Unterricht P. Hoffmann, a. a. O. S. 65–68.

aufgabe zugewiesen ist, können verschüttete Erkenntnisse der Pflege der f. E. wieder wachsen; erst indem die Schule der Rezeptivität ihr Recht einräumt, leistet sie Vorarbeit für die f. E., die sich ja vornehmlich im Leben betätigen muß. Erst wo das Aufnehmen wieder gefordert und wieder befördert wird, kann das wollende Hören wieder einsetzen, kann der sich in leeren Spontaneitäten fruchtlos verpuffende Tätigkeitstrieb der jungen Menschen ein Arbeitsfeld finden.

Aus der Lernschule wird der Gedanke des Hörenmüssens wieder herübergeholt werden. Der wieder redende Lehrer und der schweigen könnende Schüler (ein durchaus normales Verhältnis) wird wieder vorhanden sein; allerdings wird der Schüler nicht immer schweigend einer Kette von Vorträgen des Lehrers zuhören, sondern er wird sich in allem äußern können, wird das Gehörte fruchtbringend verwerten, wird fragen, gestalten, in Tätigkeit ausleben dürfen, wird Ausdruck für das Empfangene suchen und finden müssen, aber alles zu seiner Zeit; m. a. W. er wird jetzt Dargebotenes empfänglich aufnehmen, dann das Dargebotene ausleben. Diese Zweiteilung — Aktivität der Aufnahme, Aktivität des Lebens des Aufgenommenen, wird dem Schüler klargestellt werden, von ihm erlebt und geübt sein müssen, damit er überall so handle wie in der Schule.

Aus der Kraftschule wird immer der Gang der Formalstufen auch in die neue Lebensschule zu übernehmen sein, nicht bloß weil sie den Gang unserer Erkenntnis richtig bezeichnen, sondern weil es unnormal wäre, wenn der Einzelne diesen Gang nicht übend lernen wollte. Für die naturwissenschaftlich-mathematischen Fächer bleibt ja auch das Erkennen, nicht das Empfangen und also auch die Methode des Erkennens (Stufenmethode) maßgebend. Freilich wird aber die Stufenmethode weder auf alle Fächer, noch immer und immer wieder im Verlauf jeder Stunde angewandt werden dürfen, da es sich ja bei geisteswissenschaftlichen Fächern um das Empfangen oder Erleben, um das Erleben durch Empfangen im Hören handelt. Dagegen bleiben die Begriffe: Anschauung, Darbietung, Klarheit, dauernd wichtig. Gerade im Hinblick auf die Rezeptivität wird Herbarts bloß darstellender Unterricht, welcher so wirken soll, als ob der Schüler in unmittelbarer Gegenwart das Erzählte und Beschriebene „hörte und sähe", wozu „er selbst vieles gehört und gesehen haben muß", dauernd bedeutsam. Allerdings soll dann das Dargebotene nicht lediglich suggestiv wirken, son-

dern soll vom wollend hörenden, im Hören reproduktiven Subjekt aufgenommen werden.

Das Interesse der Erlebnispädagogik wird richtig gewahrt, wenn aus der Erlebnisschule die Milieubereitung für den Stoff herübergenommen wird; die Stärke des Eindruckes, die ungestörte Wirkungsmöglichkeit desselben, das Ausschwingenlassen. Es wird aber auch eine seelische Verfassung zu üben sein, die dem Eintritt der Objekte günstig ist: die Offenhaltung nicht nur der äußeren, sondern auch der inneren Sinne, das Fragen aus dem Grunde, die Ehrfurcht vor allem anderen Leben (in der Erlebnispädagogik die allgemeine Erlebnishaltung, die formale Bildung der Erlebnisfähigkeit). Daneben wird auch die Einfallspforte (ästhetisch, ethisch) des Subjekts für die Objekte zu beachten sein; nicht aber übernommen werden kann die Angleichung der Objekte an die Individualität des Subjekts.

Der Arbeitsschulgedanke wird, abgesehen von seiner sonstigen dauernden Bedeutung, fruchtbar auch für die Rezeption und die Pflege des Hörens, sobald erkannt wird, daß Rezeptivität nicht objektive Unproduktivität ist, daß auch in der Rezeption das Anliegen der Arbeitsschule: den Willen bis zum Tun durchzuführen, besonders in der Konzentration gewahrt wird, sobald nicht bloß das zergliedernde und darstellende Tun, sondern auch das Auffassen und die Verarbeitung Arbeit genannt wird.

V. Teil.

Die freie Empfänglichkeit und die Denkprägungen.

Eine wesentliche Pflege der f. E. ist dann gegeben, wenn in der allgemeinen Erziehung Rücksicht genommen wird auf dasjenige Denken, welches der f. E. am meisten dient. Wenn wir sagen, ein bestimmtes Denken sei förderlich für die f. E., so meinen wir nicht einen Denkprozeß, z. B. das diskursive oder intuitive Denken (obwohl letzteres der f. E. näher steht als ersteres) und auch nicht Denkweisen (z. B. bürgerliches, proletarisches, städtisches oder ländliches Denken), sondern eine bestimmte Denkprägung. Wir unterscheiden das Sachdenken

(das wissenschaftliche Denken), das genießende (ästhetische) Denken und das Lebensdenken. Letzteres halten wir für das der f. E. in unserem Sinn adäquate. Zu allen drei Denkensarten kann erzogen werden. Wir wollen zunächst die drei genannten Denkrichtungen hier nebeneinander in ihrer Beziehung zur f. E. stellen.

1. Das Verhältnis der f. E. zum Sachdenken, ästhetischen Denken, Lebensdenken.

Inwiefern ist das wissenschaftliche Denken der Tiefenrezeption ungünstig, inwiefern ist es nicht geeignet, einem Objekt so Raum zu gewähren, daß dasselbe uns in der Tiefe gestalten und umgestalten könnte. Das wissenschaftliche Denken können wir bestimmen als Sachdenken, es ist bestimmt vom Objekt, von der Sache her. Doch hat es nicht bloß die Sache zum Inhalt (das hat das Lebensdenken auch), sondern es hat auch eine bestimmte Färbung oder Prägung, aus der heraus es mit ganz bestimmter innerer Notwendigkeit das Objekt, vor das es gestellt ist, auch als Sache „behandelt". Seine Eigenart ist es, die Sache als Sache an den sachlichen Platz zu rücken, die Sache in Ordnung zu bringen. Das wissenschaftliche Denken sieht die „neue" Sache unter dem Gesichtspunkt der Einreihung unter ähnliches; es geht vom Bekannten aus und reiht das Neue unter Bekanntes ein. Im Ordnen aber steht der Wissenschaftler nicht unter dem Objekt, sondern als Ordnender über ihm. Weil er aber ordnet, läßt sich der Wissenschaftler als Wissenschaftler von seinem Objekt noch nicht persönlich ergreifen, das Objekt wird ihm nicht zum Wert, er fällt weniger Werturteile als Seinsurteile. Gerade aber dies, daß der Wissenschaftler sachlich ist, beeinträchtigt seine Hörfähigkeit, nicht soweit sie die Wissenschaft, sondern soweit sie seine eigene Person, seine eigene Tiefe betrifft. Nun werden wir freilich die Hingabe des Wissenschaftlers an sein Objekt nicht bestreiten, jene Hingabe, die mit der Liebe zum Objekt identisch, das Herzstück der Wissenschaft ist — auch der Wissenschaftler als solcher verweilt so lange vor seinem Gegenstand, bis derselbe spricht, gerade er konzentriert sich auf das Hauptmoment desselben. Sehen wir aber näher zu, so ist für den Wissenschaftler als Wissenschaftler dann der Gegenstand erledigt, wenn er eingereiht ist. Freilich kann das Objekt für ihn persönlich Wert haben, doch gewinnt es dann persönlich bloß Fühlung

durch sein Lebensdenken [102]). Wohl kann dem Einzelnen durch Hinweis auf jenes ergreifende Hören des Wissenschaftlers am Objekt Wichtiges bezüglich der Rezeption gelehrt werden [103]), wird das wissenschaftliche Denken aber allein geübt, das Lebensdenken gelähmt, so entsteht — am allermeisten für den Nichtwissenschaftler der Intellektualismus, d. h. diejenige Richtung, die mit dem Verstand alles Entgegenkommende als „Sache" durch „Kenntnisnahme" abtut, die aber aller Tiefenwirkung des Objekts unzugänglich ist.

Das ästhetische Denken geht von der Fülle des Daseins, vom Reichtum desselben aus. Es hat in sich nicht den Beruf, die Objekte zu ordnen, sondern die Objekte zu genießen. Es ist ein Denken, in welchem der Mensch (das Volk) äußerlich die Elementarbedürfnisse seines Lebens gesichert sieht und nun die Muße findet, das ihm Entgegentretende (Kultur und Natur, Vergangenheit und Gegenwart) nicht als Sache zu behandeln, aber es ästhetisch formal zu durchdenken und in diesem Durchdenken eine höhere Fülle des eigenen Lebens zu durchleben, eine Lebenssteigerung, keine Lebensumgestaltung zu erfahren [104]). Das Schöne wird gesucht um des Schönen willen, frei von der Frage nach dem Zweck und dem wozu, es sei denn der eigenen Selbstgestaltung. Der Aesthetische stellt sich unzweifelhaft hörend vor das Objekt, aber er stellt sich vor das Objekt, weil es seine Muße erlaubt und die Frage ist, ob er sich dem ganzen Objekt hörend gegen-

102) Bei E. Spranger, „Lebensformen", Halle 1927, sehen wir deutlich, daß niemals eine Form, z. B. der ökonomische, theoretische, ethische usw. Mensch für sich allein besteht; so ist auch „der rein theoretische Mensch eine Konstruktion, in der wirklichen Welt wird es ihn nie geben", a. a. O. S. 122; wohl aber wird der Mensch in dem Maße er sich dem reinen theoretischen (wissenschaftlichen) Geist nähert, dem Lebensdenken fernstehen. „Wenn nun diese Einstellung auf das Gegenständliche: das Identifizieren und Unterscheiden, das Generalisieren und Individualisieren, das Verknüpfen und Trennen, das Begründen und Systematisieren, die herrschende Richtung wird, so versteht es sich von selbst, daß alle Beziehungen der Gegenstände auf . . . . Furcht und Hoffnung durchaus zurücktreten müssen", a. a. O. S. 123. Umsomehr darf schulisch das wissenschaftliche Denken nicht allein gepflegt werden.

103) Das wissenschaftliche Rezipieren eines Objekts lehrt die Strenge, Disziplioniertheit, Konzentration des Hörens. Popularwissenschaft ist hiezu kein Weg, sondern nur dies ist eine Möglichkeit, „daß man in ernster . . . Arbeit den Lernenden an einem eng begrenzten Gebiet mit der Wissenschaft selbst in Berührung bringt", O. Stählin, „Volk und Wissenschaft", Grundfragen der Arbeiterbildung, 1. Heft, München 1928 (Pflaum), S. 27.

104) E. Spranger, „Lebensformen", S. 168: „Selbstverwirklichung, Selbstvollendung, Selbstgenuß ist das Ziel des Menschen von ästhetischer Struktur". Ebenda S. 184: „Sie (die ästhetisch schöpferischen im Unterschied von den nur genießenden Naturen) sind zugleich die bewußten Selbstbildner, die an dem Stoff des Lebens eine Art Auslese üben."

überstellt oder bloß einem Teil von ihm, nämlich der Form. Die Frage ist, ob er auch dem zwar nicht in der Form starken, aber im Inhalt ansprechenden Objekt zuhören wird, oder ob er das Objekt verlassen wird, sobald seinem Formbedürfnis Genüge geschehen ist. Es werden ja nun unzweifelhaft auch hierin gerade bei Objekten, welche Träger religiös sittlicher Ideale und Ideen sein wollen und bei denen zugleich Form und Inhalt verschmolzen zu sein erscheinen, Eindrücke auf die ästhetisch Denkenden erfolgen (pädagogisch ist die aufs sittliche abzweckende Kunsterziehung ja berechtigt und geboten); durch die Form wird sehr viel vom Inhalt gleichsam in das Subjekt übergehen; jene (die Form) wird diesen (den Inhalt) gleichsam vermitteln. Wie aber?: sollte das, was „formlos" gesagt wird oder sich vollzieht oder sich anbietet, d. h. was nicht „harmonisiert" ist, nicht hörenswert sein? Hinsichtlich der ausschließlich ästhetisch Denkenden müssen wir diese Frage verneinen: er hört auf das Harmonisierte oder harmonisiert subjektiv und nimmt das andere als notwendiges Uebel [105]). Aber damit wird der auf die Form Sehende überhaupt nur für die Ansprüche der Kunst (und hier meist bloß für den Anspruch einer unter dem Formprinzip, unter dem Prinzip des l'art pour l'art, nicht unter dem Ideenprinzip (ältere oder neuere) stehenden Kunst) empfänglich sein, das heißt, bereits für das Harmonisierte, nicht aber für das Leben in seiner Wirklichkeit — welches eben, weil es nicht Kunst ist, noch nicht harmonisiert ist. Nicht aber nur das Harmonisierte (die Kunst), sondern das Leben selbst spricht an [106]). Es ist ja kein Zweifel, daß „auch" die nicht harmonisierten Eindrücke beachtenswert sind: unter Umständen kann sich aus dem Nur-sehen des Harmonischen eine Lebensphilosophie gebildet haben, die erst durch die gründlich da und dort und überall angehörte Sprache des Disharmonischen richtig korrigiert werden könnte und unter Umständen kann die Erkenntnis des total Disharmonischen „menschlich irdisch Gebrochenen" des Totaldaseins die eigentliche Umgestaltung

---

105) Erlaubt ist das Harmonisieren für den Künstler, pädagogisch fruchtbar ist es, wenn, wie Förster vorschlägt (Schule und Charakter, S. 43), dem nur nach Harmonisiertem Schmachtenden der Imperativ gegeben wird, die Widersprüche des Lebens selbst in einer höheren Auffassung zu versöhnen. Hiezu nämlich muß man die höhere Auffassung erst „empfangen".

106) Spranger, a. a. O. S. 192: Der Aesthetische „kämpft doch immer mit dem Rohstoff des Daseins, der in seine innere Welt nach eigenen ihr sinnfremden Gesetzen hineinwirkt. Daher begleitet eine ewige Furcht den Menschen der inneren Form und ein letzter tragischer Schatten, den er nicht zu bannen vermag, das Schicksal". Aber eben dieser Rohstoff des Lebens enthält die Fragen, für die er Antworten als Wahrheitssucher finden bezw. empfangen soll.

unseres Denkens bewirken, welche Umgestaltung freilich dem ausschließlich ästhetisch Denkenden verschlossen bleibt, weil er bloß die Flucht aus dem Disharmonischen — eben die Kunst — gewahrt. Abgesehen davon wird aber auch beim rein ästhetischen Objekt der bloß ästhetisch Denkende niemals vom Geschaffenen auf den Schaffenden, auf sein Milieu und die Kämpfe innerer Art, welche sein Werk schufen — und welche doch das eigentlich „Ansprechende" sind, hindurchstoßen. Und endlich, ist nicht vielleicht *auch* am Kunstwerk erst dann, wenn dem ästhetischen Sinn Genüge getan ist, noch Hörenswertes? Um ein Beispiel zu gebrauchen: man wird nicht leugnen können, daß das Hören angesichts der Bibel erst jenseits der Beachtung ihrer anerkannten Poesie beginnen müßte, es wird auch nicht zu leugnen sein, daß z. B. Dostojewsky nicht das ästhetische Gefühl befriedigt, daß er aber ungemein beachtenswert ist, oder daß z. B. vieles in der neuen Kunst im Sinn der alten und neuen Gesetze unharmonisiert ist, aber doch als zu hörendes Signal wirkt. Was aber hinsichtlich der f. E. uns am wichtigsten erscheint: beim ästhetischen Denken wird aus der Fülle des Genusses, aus der Unbeschwertheit (eben dem Boden des ästhetischen Denkens), aus der im ästhetischen Denken vornehmlich sich vollziehenden Abrundung, Selbstentfaltung und dem Selbstgenuß des Lebens nie die Frage nach der *Hilfe* durch das Objekt hervorbrechen — *welche Frage das Hören eminent unterstützt*: niemals wird das Objekt als Not-wendendes, als unbedingt Notwendiges erhorcht; auch hier steht das Subjekt über dem Objekt, es assimiliert das Adäquate.

Das *Lebensdenken* (der Ausdruck findet sich in der Volksbildungsliteratur da und dort) ist von den zwei genannten Denkarten ein grundsätzlich verschiedenes: während das wissenschaftliche Denken nach der Sachlichkeit des Objekts, das ästhetische Denken nach seiner Form die Frage erhebt, erkundigt sich das Lebensdenken stets angesichts eines Objekts darnach, was der *Inhalt* des Objekts denn nun mir, meiner Gruppe, der Gesellschaft zu sagen habe, was es für mich bedeute. Was aber das charakteristische dabei ist: Im Lebensdenken wird nicht wahllos ein Objekt aus Gewohnheit, Neigung, Zerstreuung, Willkür, Unterhaltung oder Sensation aufgegriffen, nicht bloß der Gesichtskreis und Kenntniskreis willkürlich erweitert, sondern es wird nur soweit mit dem Objekt Fühlung genommen, als es in die eigene Lebenssphäre organisch eintritt und soweit es zu der eigenen Lebenssphäre *praktisch* Beziehungen hat. Im Lebensdenken wird inner-

ster Verkehr mit dem Objektinhalt gewonnen nur soweit, als es dem Subjekt in seiner Lage wirklich etwas zu sagen hat.

Das Lebensdenken ist das Denken des einfach schlichten Menschen, der sich, wenn sein Lebensdenken noch nicht angekränkelt und durch Schlagworte oder Halbbildung zerstört ist, mit den geistigen Objekten nur soweit einläßt, soweit dies für ihn eine Notwendigkeit — eine Wende der Not — bedeutet, dann aber auch sich mit ihnen gründlich einläßt; im Lebensdenken wird die Beschäftigung mit den Objekten sicher der Quantität nach eingeschränkt, aber der Qualität nach intensiviert.

2. Die Pflege des Lebensdenkens für die freie Empfänglichkeit.

G. Koch[107]) weist darauf hin, daß dem Armen (im weitesten Sinne), also auch dem seelisch und geistig Armen seine Armut gebiete, überall nicht das Zufällige, Ueberflüssige, sondern das Notwendige zu suchen, dem Reichen (wiederum im weitesten Sinne) erlaubt sein Reichtum, den Schmuck und die Freude des Lebens, auch die Freude seiner Selbstgestaltung, zu suchen. Das Notwendige freilich umfaßt viel mehr als Erwerbs- und Berufsbildung. Lebensnotwendig ist nicht nur die Arbeit um das tägliche Brot, lebensnotwendig kann auch eine seelische Haltung, ein inneres Können sein. Das Lebensnotwendige umfaßt neben den primitiven und stofflichen noch ein ganzes Reich geistig seelischer Unerläßlichkeiten. In der Tat ist mit dem notwendenden Denken ganz das bezeichnet, was Lebensdenken ist: das Denken des einfachen Menschen (gleich welchen Berufs und welcher Klasse), welches auf das Notwendige geht, in seinem weitesten Sinne verstanden bis hin zum sittlich, zum religiös Notwendigen. Gewiß ist gerade das Lebensdenken auf seiner primitiven Stufe ein Ergreifen desjenigen Objekts, welches Nutzen und wirtschaftliche Wohlfahrt bietet, welches dem Beruf, der Arbeit, dem Stand, dem Fortkommen nützt, aber sobald Erkenntnisse aufbrechen, daß es sich in unserem Leben grundsätzlich nicht um Brotnöte, sondern um geistige, sittliche, religiöse Nöte, um Nöte des Berufs, des Standes, des Volkes, der Gesamtheit, des Verkehrs der Menschen handelt, unter denen wir leiden, dann wird das unverbildete Lebensdenken von eminenter

107) G. Koch: Zu einer evangelischen Begründung der deutschen Volkshochschule. Jahrbuch für evangelische Volksbildung, München 1928, S. 114 f.

Wichtigkeit. Freilich muß die Erkenntnis der geistig seelischen Nöte geweckt werden (oft geschieht dies mehr durch das Leben als durch Erziehung, man beachte die zwar nur teilweise, dann aber um so tiefer gehende Erkenntnis der geistig seelischen Not beim Arbeiterstand [Arbeiterdichtung], man beachte die gewachsene Erkenntnis der geistig seelischen Not des Großstädters, die wachsende Erkenntnis der Volksnot in der Gegenwart, so daß G. Koch direkt sagt, das allgemeine, notwendende Denken werde uns sozial und national zusammenführen)[108]), freilich muß das Lebensdenken geadelt und veredelt werden. Aber sobald nur die geistige seelische Not feststeht[109]), kann das Lebensdenken, das intensiv nach dem notwendenden Objekt greift, richtig geleitet, die Intensität des Objektempfanges fördern — das Hörenkönnen wird erleichtert. Gerade dies Denken ist dann dem Empfang geistiger Objekte wichtig, denn da es ein Denken nicht aus dem Ueberfluß sondern aus dem Mangel, ein Denken weder der sachlichen Studierstube, noch des Salons, sondern des heißen Lebenskampfes bzw. seiner Nöte ist, wird der sich mit dem Objekt Beschäftigende aus diesem herausholen, was es nur bietet[110]).

Von hier aus ergeben sich praktisch erfreuliche Ausblicke, nämlich die, daß gerade der Einfache (von dem man nie Bildung, Beschäftigung mit dem Objekt erhoffte, dem man nur karitativ Wissensstoffe zuschob) fähig ist, wie ehedem (in anderen Zeiten: Volksreligion, Volkskunst, Volkssitte usw.) zu intensiver Beschäftigung mit dem Objekt zu kommen, wenn man nur sein Lebensdenken berücksichtigt, ihm nicht Steine der Bildung, Ueberflüssigkeiten und Tändeleien zuschiebt oder zumutet, sondern konkrete praktische Lösungen seiner Not gibt. Um nur zwei Beispiele zu nennen, welche die Stoßkraft des Lebensdenkens (Notwendigkeitsdenken) auf das Objekt hin erweisen:

1. Die jahrhundertelange intensive Beschäftigung mit den Objekten der Kirche entstand aus dem Lebensdenken, das Volk spürte in der Kirche selbst die notwendende Organisation (Gemeinschaftsbildung), in ihrer Moral die

108) A. a. O. S. 122.

109) Die „Vergeistigung" des Lebensdenkens besteht darin, vom Gewahren wirtschaftlicher Nöte bis zur Einsicht ethisch-religiöser Nöte zu gelangen; an Stelle platten Nützlichkeitsdenkens (primitives Lebensdenken) muß dann nicht „ästhetische Idealität", sondern sittlich religiöse Realität begehrt werden.

110) „Das Leben wird erst demjenigen „fraglich", der mitten drin im Kampf des Lebens steht." (Th. Bäuerle, Erwachsenenbildung S. 6.)

notwendende Vorschrift (Ermöglichung und Sicherung des Menschenverkehrs), in ihrer Botschaft die notwendende seelische Hilfe.

2. Umgekehrt: Als die Kirche einen Teil des Volkes, den 4. Stand, in seinem primitiven Lebenskampf zu unterstützen vergaß, wendete sich dieser in seinem Lebensdenken der allerdings bloß scheinbar notwendenden „Beschäftigung" (!) mit der „Wissenschaft" zu; sie erschien dem primitiven Lebensdenken eines ganzen Standes nach dem Zeitdogma „Wissen ist Macht" im wissenschaftlichen Jahrhundert Notwende zu sein, darum setzte die heiße Bemühung, die, wenn auch aus sachlichen Gründen unwirkungsvolle aber bewundernswerte Beschäftigung mit ihr ein, noch unterstützt durch die eigene Unklarheit der Gebildeten in diesem Punkt, bis man erst spät einsah, daß Wissenschaft, bloß Fachmännern zu treiben vorbehalten, nicht das Notwendende sei. Nicht das unausbleibliche Abflauen dieser Beschäftigung ist hier das Wichtige, sondern die Intensität der Hingabe an ein freilich nicht notwendendes Objekt, die Intensität, die aus dem Lebensdenken stammend, auf andere Bahnen gelenkt, den Objektempfang fruchtbar machen wird.

Soll und kann das Lebensdenken den intensiven Objektempfang unterstützen, so muß es gepflegt werden. Beachten wir freilich die tatsächliche Lage, so finden wir, daß das Lebensdenken erst an einigen Punkten gepflegt wird (nämlich teilweise in der Volksbildung), dagegen das wissenschaftliche Denken (das doch immer nur Sache weniger Berufener sein kann, welche sich ihm im gewissen Sinne opfern) sowie das ästhetische Denken über Bedürfen und Gebühr verallgemeinert gepflegt wird. Während der spätere Wissenschaftler mit ihm in vorbereitende Berührung gebracht werden muß (Mittelschule, Universität) und während jedermann schließlich von der wissenschaftlichen Art zu denken und zu arbeiten wenigstens eine Ahnung haben soll (auch in der V.H.Schule soll hierin Einblick gewährt werden), so wird doch das wissenschaftliche Denken noch in zu breitem Maße in der Schule berücksichtigt (Formalmethode, kritisch analytisches Arbeiten in der Arbeitsschule). Statt dessen müßte das Lebensdenken in breitem Maße gepflegt werden. Wie aber haben wir uns die Pflege zu denken? Das Lebensdenken muß bewußt gemacht werden und es muß betätigt werden.

a) Das Lebensdenken bewußt machen, wird nicht heißen dürfen, nun das wissenschaftliche Denken ganz ausschalten oder gewaltsam beseitigen; z. B. angesichts eines Bildes wird

nicht bloß das intensive Schauen, sondern auch das Verstehen der technischen Seite, angesichts einer religiösen Wahrheit nicht bloß ihr Gehalt, sondern auch ihr geschichtliches Werden nicht bloß unnütz „interessant" sein. Das Lebensdenken bewußt machen heißt aber, es an die Spitze zu stellen, heißt der Verschüttung des einfachen Lebensdenkens durch das Vorurteil des wissenschaftlich Denkenmüssens begegnen durch edle Aufklärung über Wissenschaft und Lebensdenken, durch Bekämpfung der irrtümlichen Anschauungen über die Wissenschaft in breiteren Volksschichten, durch rückhaltloses Eingeständnis, daß die geistig Führenden im Aufoktroieren des wissenschaftlichen Denkens falsche Wege einschlugen. Die Bewußtmachung des Lebensdenkens als eines bedeutsamen Gutes entsteht positiv durch die entschiedene Hinweisung auf die Bedeutung organisch aufgebauten, mit dem eigenen jeweiligen Lebensstand organisch zusammenhängenden Wissens, negativ durch Nichtduldung des Herumschmeckens an Bildungsgütern (Bedeutung der Gruppe!). Das Lebensdenken wird endlich auch bewußt zum bejahten Gut, das man schon hat, gemacht durch die ausschließliche Betätigung desselben durch den Führenden (wenn dieser auch wissenschaftlich denken können muß), d. h. daß der Führende kein anderes Eingehen auf den das Führen Begehrenden kennt als im Lebensbezirk, in der Lebenssprache und im Lebensfühlen desselben, damit dieser Mut zu seinem eigenen Lebensdenken gewinne, es gewissermaßen wieder entdecke.

b) Zur Aktivierung, d. h. zu dem In-Gang-bringen des Lebensdenkens, seiner praktischen Pflege gehört dann einerseits die Erforschung des Lebensdenkens (wozu wieder Wissenschaft gehört: soziologische, philosophische, volkswirtschaftliche, heimatkundliche, theologische „Kenntnisse und Studien"), die Kenntnis der wesentlichen, nüchternen gegenwärtigen Fragen der Berufe, Gruppen und Kreise, also Kenntnis des Menschen, eingehende Vertrautheit mit dem Volksleben. Andererseits gehört dazu die Kenntnis der höchsten Wahrheiten, die allein dem das notwendende Objekt Begehrenden helfen können, Kenntnis auch des Materials, das dem einfachen lebensdenkenden Menschen wirklich auch konkret verständliche Antwort auf seine Lebensfrage (d. h. die in *seinem* Leben verwurzelten, aus seinem Leben hervorbrechenden Fragen) im Sinne jener höchsten Wahrheiten vermitteln kann. Endlich gehört dazu, daß die Konfrontierung des Materials mit dem Individuum erst wirklich bei der notbekennenden Frage desselben erfolge, welche Frage gewissermaßen Zeugnis dafür gibt, daß der Boden für das Hören, welches nun seinerseits

als Arbeit angesprochen werden kann[111]), gelockert ist. Die Geduld, welche bei Uninteressiertheit die Arbeit nicht fahren läßt, sondern nach den notbekennenden Fragen sucht, auch wenn diese ganz anderswo liegen als der Führende gedacht hat, macht die Arbeit des Führenden selbst zu einer stetigen Frage, so daß er selbst das Lebensdenken stets in der Beseitigung der Not des Anderen betätigen wird.

Wenn das Individuum zu dem ihm (nicht seiner Persönlichkeit, aber seiner Not) Entsprechenden hingefunden hat, wenn das Naheliegende, das Einfache und darum Heilende vor ihm steht, so ist schon eine wesentliche Hilfe für sein nun einsetzendes Hören geleistet.

VI. Teil.

Die freie Empfänglichkeit und die Erziehung des reifenden Jugendlichen im besonderen.

Neue Erkenntnisse werden dann begehrt, wenn der Mensch von sich aus zur Erkenntnis seiner Grenze (Wollungen, Einsichten, selbständige Lebensgestaltung) gekommen ist, wenn er bestimmte Wege, Gedanken, Strebungen aufgibt, weil er sie als illusionistisch erfahren hat, ohne nun schon neue zu haben, kurz, wenn ein geistiger Hohlraum entstanden ist, der aber nach Füllung begehrt. Dieses „Zu-Ende-gekommen-sein, nicht mehr weiter wissen, Bankrott der eigenen Lebensgestaltung erleiden", das in unserem Leben öfters auftritt, ist das Förderlichste für die Rezeption selbst; der Hohlraum zwischen Niederbrüchen und dem Empfang neuer Einsichten, Werte und damit Motive ist der schöpferische Augenblick der Rezeptivität. Die Befreitheit von sich, welche einer Steigerung der Existenz gleichkommt, in welcher Existenzsteigerung die höchsten Wahrheiten erst erschaut werden, ist eine Befreitheit von dem von sich selbst besessenen, in sich selbst taub verschlossenen, von sich selbst überzeugten Menschen; in dieser Befreitheit hält sich das Individuum nicht für kompetent, weiter zu

111) Sehr bedeutsam ist, was E. Michel „Die Arbeiterbildung in ihrer volkspolitischen Bedeutung" sagt: „Geistige Arbeit ist jener lebendige schöpferische Prozeß der Vernunft, der an der Not des Lebens erwacht und an ihr sich bewährt als zuchtvolle Fähigkeit des Menschen, auch gegen den eigenen Vorteil des Menschen Dingen und Ereignissen gerecht zu werden und die notwendige und notwendende Wahrheit zu vernehmen".

handeln und die Anerkenntnis der Inkompetenz erbringt die Geöffnetheit des Suchenden für die Wahrheiten, deren Träger Menschen, Institutionen, daliegende Gedanken oder metaphysische Offenbarungen sein können. Da der reifende Mensch nun diese individuelle Selbstgewißheit im weitesten Maß besitzt, besteht die erzieherische Aufgabe in der Erlösung von derselben durch die kritische Einsicht in die Kompetenz des individuellen Ich; da die Inkompetenz in der Erfahrung der Grenze erlebt wird, besteht die Aufgabe darin, dem Jugendlichen Reifenden jeweils seine Grenze aufzuzeigen. Dies ist weniger direkt als indirekt möglich.

1. Analyse der Hörfähigkeit des reifenden Jugendlichen.

Beachten wir zuerst die Lage des jungen Menschen, damit wir unsere Aufgabe besser erkennen! Zum Hören soll erzogen werden. Die Eigenart des jungen Menschen ist es aber, daß er weniger hören als handeln will. Analysieren wir zuerst seine Lage, wie sie tatsächlich ist. Wo der Jugendliche nicht ausschließlichen baldigen Anschluß an das praktische Leben (Lebensstellung, Verein) gewinnt, sondern sich mit der Kulturwelt auseinandersetzt (das Recht und die Pflicht der Jugendstufe), da sucht er die Welt, wie sie ist, umzugestalten nach seinem „Wunschbild". In einer „Bewegung", einem „Führer", einer „Gemeinschaft" sieht der Jugendliche das Wunschbild verwirklicht. Der Jugendliche tritt in eine Bewegung ein und stellt sich ihr, womöglich „kämpfend" zur Verfügung. Das Programm der Bewegung wünscht er mit einem gewissen Lebensschwung zu verabsolutieren, hiebei sieht er kaum auf die schicksalsmäßig gewordenen „anderen" Gruppen, auf die „anderen" Programme und Menschentypen, sondern er erwartet das Heil (völkisch, sozial, religiös) für Alle von seinem Programm und seiner Lösung. Er ist sich der Grenze seines Wollens nicht bewußt, er gleicht einem, der den Bau anfängt, ohne seine Mittel zu überschlagen [112]). Er weiß

112) Die gilt gleichermaßen für die jugendlichen Reformer politischer, sozialer, religiöser usw. Richtung, z. B. gilt von Politik, was Sprangers Psychologie des Jugendalters sagt S. 217/18: Die Idee bleibt gleichsam freischwebend im wirklichkeitsleeren Raum. An sich würde zur sachgemäßen Stellungnahme eine Fülle von Tatsachenkenntnissen gehören, auf deren Grundlage allein bestimmt werden kann, wie sich das Seiende und Seinsollende verhalten. Man muß mit dem Inland und Ausland vertraut sein, wirtschaftliche und soziologische Verhältnisse richtig einschätzen, Individualität und Mentalität der Völker, Stände, Personen übersehen. Von alledem ist beim Jugendlichen nicht die Rede. Aus der Subjektivität seines Blutes heraus wächst seine Idee". (Darum Radikalismus, Fanatismus, Ideologie, Utopie.)

zwar, daß er von anderer Seite her begrenzt wird (andere Gruppen und Bewegungen stehen seiner Gruppe und Bewegung gegenüber), aber jene andere Seite sieht er nicht als die widersprechende an, deren Widerspruch es anzuhören und auszuhalten gilt, sondern als die feindliche Gruppe, welche eben durch ihre Opposition bewirkt, daß sein eigenes Programm nicht sofort verwirklicht werden kann, und welche Gruppe daher zu bekämpfen ist (geistig, intellektuell oder durch Lebensreform oder durch Gewalt bis zur Brutalität). Verschiedene Faktoren wirken nun mit, um jene Aktivität des jugendlichen Menschen kräftig zu unterstützen: abgesehen von Umschmeichelung, Verzärtelung oder Anlockung (Verabsolutierung der jugendlichen Stufe an sich) wird sein natürlich ungebrochenes Gefühl, das Reformierenwollen (wir wollen! wir werden!), das in Kulturwendezeiten durch besondere Notstände immer Nahrung erhält, seine ungebrochene Individualitätsauffassung durch eine die „Schöpferischkeit" des Individuums abzweckende Erziehung gestärkt. Ein anderer Faktor ist der, daß in der Geschichte immer der geistig, lebensreformerisch, organisatorisch oder brutal kämpfenden Gruppe der Sieg und die Lebensgestaltung der ganzen Epoche zugefallen zu sein scheint, daß immer die einzelnen Führer die Geschichte gestaltet zu haben scheinen (individualistische Geschichtsauffassung Nietzsches)[113]), ein weiterer Faktor der, daß Führer (die bisher „Verkannten" nun „von ihren Bergen Steigenden") suggestiv durch ihre Persönlichkeit auf die sich scheinbar freiwillig führen lassende Jugend wirken. In dieser Lage wird nicht gehört (es sei denn die Stimme des Führers, der aber meist nur diese Jugend in ausgeprägter, bestimmter Weise repräsentiert). Es besteht aber die Gefahr, daß der jugendliche Mensch voreilig festgelegt wird und je stärker er festgelegt würde, desto weniger würde er Weiterführendes vernehmen.

Was müßte nun sein, damit der Jugendlich-Reifende rezeptiv wird? Wollen wir nunmehr die bestmögliche Hörlage des Jugendlich-Reifenden analysieren. Zu dem Willen zu reformieren kommt der Jugendliche, wenn ihm die Kultur-

113) Der Jugendliche wird niemals die Theorie der Kulturbewegung als Massenbewegung anerkennen (soziale Mechanik, soziale Physik, Quetelet, Buckle, K. Lamprecht), sondern immer die individualistische Heldenverehrung haben (Carlyle, Nietzsche). Er wird aber auch schwer einsehen, daß weder die mechanische noch die individualistische Theorie ausschließlich bejaht werden kann. Darum wählt er einen Führer, auch wenn dieser als Geber keine Nehmer hat und keine Nehmer findet, weil er mit dem Volk als dem Mutterschoß jeder Idee keine Verbindung hat.

lage seiner Zeit problematisch geworden ist, er muß die Generation der Väter als schuldhaft entdeckt und erlebt haben (Scheinwesen, Weiheloſigkeit, Zerrissenheit, Naturwidrigkeit usw.). In seinem Protest dagegen stellt er sich „in stolzem Gefühl, dieser Zeit als der Bürger einer neuen Zeit entronnen zu sein", in den Kampf um „Wahrheit und Reinheit". Um aber zu „hören", müßte ihm sein eigenes Programm, sein Draufgängertum, ja er selbst sich problematisch werden. M. a. W. derjenige, welcher die Problematik seines Reformierens, seiner „Bewegung" an irgendeiner Stelle erlebt hat, wird durch diese Begrenzung seines Wollens, durch die Erschütterung seines Glaubens an die Richtigkeit seiner Anschauungen, durch die innerlich erlebte Anzweiflung seines Wunschbildes — und — weil sich Wunschbild und Persönlichkeit decken, durch Anzweiflung seiner selbst erst dazu getrieben, andere zu fragen, was nun werden soll, bzw. welcher Sinn aus der Erkenntnis der Unzulänglichkeit des Wunschbildes (das dem Träger seine Welt bedeutet) zu gewinnen sei[114]). Ebenso wie das geschwellte Kraftgefühl ist dem Jugendlichen eine Unsicherheit eigentümlich, welche ihn, nachdem er sich selbst problematisch geworden ist, von Gruppe zu Gruppe treibt, um nun überall die sich anbietenden Lebenslösungen zu erhorchen. Um das Beispiel zu nennen, ohne welches Obiges vielleicht gar nicht gesagt werden könnte (das aber wohl auch als Beispiel herangezogen werden kann), so muß an die deutsche Jugendbewegung erinnert werden; diese ist sowohl für das schrankenlose ungebrochene Reformierenwollen, sowie für das unsichere aber hörende Fragen (Debatten, Hinüberwechseln von Gruppe zu Gruppe, stetige Gruppenverschiebung und Programmveränderung) höchst bezeichnend; was hier im großen geschah, geschieht im kleinen auch nach dem Erlöschen dieser Bewegung; — jeder Jugendliche ist von diesem und jenem „bewegt". Die eminent starke Beteiligung der Jugend in der Jugendbewegung am kulturellen Leben erwuchs aus der Not, Pein und Geängstetheit ihrer stetigen Niederbrüche; diese erlösungsbedürftige Jugend war auch auf Erlösungswahrheiten sehr begierig (und es fanden auch viele aus ihr letzte Lösungen). Optimal ist das jugendliche Hören indes nur dann, wenn eine Voraussetzung erfüllt ist — daß nämlich der Jugendlich-Reifende dem Prinzip der Wahrhaftigkeit untertan ist. Die Wahrhaftigkeit, vielleicht das Hauptmerkmal der jugendlichen Menschen, kann eine zweifache sein; es kann

114) W. Stählin, „Vom Schicksal und Sinn der deutschen Jugend", Wülfingerode 1926, S. 140/141.

jene Wahrhaftigkeit sein, welche den Jugendlichen nichts unternehmen bzw. nichts an- und aufnehmen läßt, was nicht mit seinem eigenen individuellen Sein, mit seiner wahrhaften Persönlichkeit in Einklang zu stehen scheint[115]), es kann aber auch jene Wahrhaftigkeit sein, welche eine geistige Position aufgibt, sobald dieselbe sich als unhaltbar, weil mit der Wirklichkeit nicht geeint erwiesen hat. In Betätigung letzterer Wahrhaftigkeit (— auch erstere ist für die Jugend selbstverständlich ebenso biologisch notwendig wie für das Mannesalter[116]), aber letztere muß dominieren —) schreitet der Jugendliche von Lebensversuch zu Lebensversuch, von Position zu Position, überall ihre gebrechliche Einrichtung, Fragwürdigkeit und Grenze erkennend, — überall aber, gerade weil er dem Wahrhaftigkeitsprinzip untertan ist, die Inhalte eines sich ihm Anbietenden aushorchend, bis sich ihm höchste Werte offenbaren. Jenes zweite Wahrhaftigkeitsprinzip schließt also gleichsam das Hören und den Fortschritt von Hörenswertem zu Hörenswertem in sich, es ist ein dynamisches Prinzip. Voraussetzung ist allerdings dabei, daß das Individuum das Suchen und Tasten, das Schweifen von Erfüllung versprechendem Inhalt zu Inhalt nicht dogmatisiert, das heißt, daß es weder das sezessionistische „Nichtmehranschlußfinden" als Schicksal des modernen Menschen noch das stetige Suchen als Charakteristikum der Jugend ansieht, — das Suchen ist um des endgültigen Offenbarwerdens höchster Werte willen da.

Wir müssen uns nunmehr über die Rolle des Erziehers klar werden. Gegeben ist beim Jugendlichen immer zunächst der Glaube an die eigene Kraft, gegeben beim bewegten Jugendlichen immer auch das Wunschbild. Letzteres ist begrüßenswert, es zeigt, daß der Jugendliche aktiv ist und sittlich wollend denkt. So „unwirklich" das Wunschbild häufig ist, so ist es doch mit den besten und edelsten Kräften des Jugendlichen häufig identisch. Aber es handelt sich darum, daß der Jugendliche in seinem, seiner Unreife entsprechenden unreifen Wunschbild nicht stecken bleibe in blindem Verwirklichungswillen; vielmehr — um des Jugendlichen wie der Allgemeinheit willen muß das Wunschbild geläutert, gereinigt, geklärt,

---

115) Die Hohe Meißnerformel der deutschen Jugendbewegung „Aus eigener Bestimmung, vor eigener Verantwortung, mit innerer Wahrhaftigkeit", (K. Ahlborn, Die freideutsche Jugendbewegung, München 1917; A. Messer, Die freideutsche Jugendbewegung, Langensalza 1922) gewährte keinen Schutz gegen die nur zu subjektive Wahrhaftigkeit, es mangelte ihr nicht nur der Begriff „in Liebe", sondern auch der Begriff „Gehorsam der Wahrheit".

116) W. Stählin, a. a. O. S. 53 f.

verwandelt werden und der Läuterungs- und Verwandlungsprozeß des Wunschbildes vollzieht sich mit dem Zuwachs und der Aufnahme neuer, der eigenen Wirklichkeit und der Wirklichkeit der Welt entsprechender Kenntnisse. Hält der Erzieher so fest an der Voraussetzung der individualistisch-optimistischen Haltung und dem Vorhandensein des aus besten Regungen stammenden Wunschbildes, so erhellt zunächst grundsätzlich zweierlei: er darf, wie schon gesagt, das Ich nicht willkürlich steigern, er darf aber auch nicht eine Problematik des Wunschbildes künstlich schaffen, d. h. er darf nicht die fruchtbaren konkreten, durch das Leben selbst erfolgenden Zerstörungen verschiedener Illusionen kurzweg und künstlich vorausnehmen (künstliche Einpflanzung des Nichtigkeitsgefühls, Schuldgefühls)[117], es sei denn, er zerbreche mit jener künstlichen Vorwegnahme auch den Willen des Jugendlichen überhaupt. Für jenes wie für dieses Verhalten besteht für den Erzieher eine Lockung, sowohl aus dem Individuum als auch aus der Pädagogik heraus.

a) Die Verlockung zur Ichsteigerung aus dem Individuum liegt darin, daß der Jugendliche nur den ihn Begeisternden, Entflammenden zum Führer wählt, die Verlockung zur Dämpfung des Ich liegt deshalb vor, weil auch die radikale Verneinung des Kulturlichen, Weltschmerz, Sündengefühl eine Möglichkeit der an sich extremen Jugendlichen ist (gerade aber die widerspruchsvolle Seelenlage des Jugendlichen: Umschlagen von Lebensschwung in Verzagtheit, Begeisterung in Mutlosigkeit, Weltbejahung in zynische Skepsis darf wohl benutzt, aber nicht ausgenutzt werden; es handelt sich vor allem darum, daß das Unzulänglichkeitsgefühl echt und gewachsen bleibt, nur das jeweilig konkrete Unzulänglichkeits- oder Schuldgefühl bringt ja die forderlichen Fragen und Rezeptionen). Wird die Selbständigkeit des Jugendlichen ausschließlich gefördert, so stellt sich ein unerträglicher optimistischer Individualismus in der romantischen Verherrlichung irdischer Größen (Volk, Kirche, Staatsform, Körper usw.) heraus, wird sie künstlich gebrochen, und der Jugendliche etwa gar in ein fertiges System von Schuld und Gnade gepreßt, erfüllt der Erzieher den Jugendlichen mit Mißtrauen und Feindseligkeit gegen die „Welt", die natürlichen Bereiche und Formen des Lebens, so zerbricht der Jugendliche an einem Pessimismus, dem er nicht gewachsen ist.

117) W. Stählin, „Pädagogik des Glaubens" in Schule und Evangelium 1928, 3. Heft, S. 59/60.

b) Aus der Pädagogik heraus entsteht die Gefahr der Ichsanktionierung bzw. Ichverneinung deshalb, weil die Pädagogik immer fundiert ist auf eine Anthropologie, die entweder optimistisch sich von dem Satz bestimmen läßt: „der Mensch ist gut", der Kern seines Wesens ist fähig zur Selbstgestaltung der ethischen Höherentwicklung zum Vollmenschentum (idealistisch, individualistisch, anthroposophisch) oder die von dem Satz geleitet wird: der Mensch ist nicht gut, er bedarf der befruchtenden, läuternden, emporführenden Gnade (katholisch) bzw. der vergebenden Gnade (evang.). Daß die Pädagogik von der Anthropologie aus ihr Erziehungsprogramm gestaltet, ist ja, wegen des Glaubens ihrer Träger, unantastbar (die optimistische und die pessimistische Anschauung von Menschen ist ja, rational nicht erweisbar, Glaubenssache). Der Schade ist aber nun nicht der, daß man auf diesem Glauben fußt, bzw. seine Pädagogik darauf aufbaut (wie es gegenwärtig z. B. eine in den Anfängen liegende evang. Pädagogik tut, siehe Anm. 23), hier kann man vielmehr nicht anders, sondern daß man lediglich den Glaubenssatz (der Mensch ist gut, ist nicht gut) als Feststehendes dem zu Erziehenden durch Lehre vermittelt, ohne daß man eine vertiefte eigene Erforschung der Wirklichkeit der Menschen, eine Kenntnis des menschlichen Herzens anbahnt, welche derart sein müßte, daß den verschlungenen Fäden von Tragik, Schuld, Irrtum, sittlicher Freiheit und Determiniertheit, Schaffen und Geschaffensein, Schicksal und Wille usw. nachgegangen wird, ohne daß letzte Deutungen geübt würden. Wir begnügen uns hier mit der Ansicht, daß eine optimistisch gerichtete Pädagogik die Erfahrungen der menschlichen Gebrechlichkeit nicht vorenthalten soll und daß eine auf jener Gebrochenheit und Unzulänglichkeit auch des besten menschlichen sittlichen Wollens und Vollbringens und der Gnade fußende Pädagogik die Erfahrungen jener Unzulänglichkeit nicht dogmatisierend (Religionsunterricht) vorausnehmen soll.

2. Hilfen zur freien Empfänglichkeit des reifenden Jugendlichen.

Es bleibt dem Erzieher also der indirekte Weg der Hilfe; diese scheint u. E. in folgenden 6 Punkten (a—f) zu bestehen:

a)

Wo der Jugendliche zu seiner Zeit und an seinem Ort, d. h. in seinem konkreten Leben etwa bei der Stellung einer Aufgabe die eigene Unvollkommenheit im Versagen erlebt, wo

er Schuldgefühl in seiner Ichverhaftung erspürt, wo „der Todeskeim in allem bisher Bejahten (Naturhaftigkeit, Leib, seelische Glut usw.) erspürt und die Weltverhaftung in Schuld und Todesschicksal, ja die eigene Mitschuld bejaht wurde, wo die Herrschaft des Dämonischen in allen Ordnungen der menschlichen Gesellschaft erlebt wurde, da besteht die Hilfe des Erziehers in einem vorsichtigen Bejahen dieser Erlebnisse, in einer darauf folgenden Anweisung, nun aber nicht im Pessimismus der Verneinung stecken zu bleiben, sondern nach dem Sinn der Erlebnisse weiter zu fragen. Weitere Schärfung des Sehens, vorsichtige Verstärkung der Erlebnisse durch Enthüllung anderer Nachtseiten des Lebens sind hier wohl möglich, doch muß mit dem Abbau bisheriger Sicherheiten der Aufbau, d. h. der Hinweis auf anderes, das dem Subjekt in seiner Lage nun Lösungen zu geben vermag, erfolgen. Jeder Abbau muß mit dem Neuzuwachs an Erkenntnissen Hand in Hand gehen.

Wo der junge Mensch dagegen noch in unbedingtem Vorwärtsstürmen begriffen ist, wo noch keinerlei Skepsis hinsichtlich der eigenen Person oder Sache besteht, — da besteht die Hilfe in der leisen Infragestellung des eingeschlagenen Weges unter Hinweis auf das Wahrhaftigkeitsprinzip. Gemeint ist: der Führende muß den jungen Menschen vollständig auf seiner Bahn in der Verfolgung seiner Strebungen seinen eingeschlagenen Weg gehen lassen, er darf das, was der Jugendliche bejaht, nicht schlechthin verneinen — er muß es aber — „in Frage stellen". Der Anfang dieses Fraglichmachens ist die Anleitung des jungen Menschen, den eingeschlagenen Weg denkend und handelnd scharf zu verfolgen, ist die Stärkung des Wahrhaftigkeitstriebes, damit der junge Mensch, sobald eine Sache, für die er sich begeistert einsetzte, als fragwürdig erkannt wurde, Illusionen auch Illusionen nennt. Der Anfang des Infragestellens ist somit die Verpflichtung auf das Wahrhaftigkeitsprinzip. Der Führende muß den Geführten verpflichten, ganz ernst in seiner Bewegung zu stehen, die Bewegung so ernst als nur immer möglich zu nehmen, dabei aber ganz wahrhaftig zu sein in der Kritik des Fortgangs und vor allem der Fortführungsmöglichkeit derselben bzw. in der Selbstkritik und zwar gerade dort, wo dies dem begeisterten Ich am schwersten ankommt. Der Führende muß warnen vor billigen Auswegen, er muß den Protest einpflanzen gegen alle, die der Jugend die Wirklichkeit leichter machen wollen als sie ist. Er muß dem „kämpfenden" jungen Menschen einschärfen, daß man, um sich selbst bzw. die Stich-

haltigkeit „seiner" Sache zu prüfen, im Kampf stehen muß (z. B. um den Satz „der Mensch ist gut" bzw. die Lehre von der „Verderbtheit der menschlichen Natur" zu prüfen, muß man mit Ernst seine Leidenschaften bekämpft haben). Klare Besinnung, gedankliche Zucht, echte Selbstkritik, entschlossenes Sehen der Wirklichkeit (z. B. bei der Gemeinschaft von Ich und Du) sind vor allem hier von den Geführten zu fordern, — umgekehrt werden diese dankbar erkennen, daß der Führer nicht verneint, besser weiß, lächerlich macht, sondern zur Verwirklichung treibt, die Jugend ernster nehmend als diese sich selbst.

b)

Neben dieser indirekten Beeinflussung: der Anleitung zur Wahrhaftigkeit — hat der Erzieher aber noch die Möglichkeit einer direkten: *den Einwurf der Frage, durch welche er dem Jugendlichen seine Begriffe, Behauptungen, Strebungen problematisch macht* (die spielerische Problematik als Selbstzweck ist natürlich kräftig zu verneinen). Indem der Erziehende frägt, was denn nun eigentlich mit diesem oder jenem faszinierenden schlagwortartigen Begriff oder Philosophem, mit dieser oder jener scheinbar sehr einleuchtenden Strebung gemeint sei, führt er auf den Boden der Sachlichkeit, er weist mit seiner kundigen Hand auf die in den Dingen liegenden Schwierigkeiten, Doppelseitigkeiten und Spannungen, er verhindert, daß das, was kompliziert ist, einfach genannt und was einfach ist, kompliziert gedeutet werde. So leitet der Führende zur Prüfung der wirklichen Tragfähigkeit der Begriffe an durch die Frage „ti estin", — er schärft den Blick für den Bedeutungsgehalt der Begriffe —, damit diese, nachdem sie leicht übernommen wurden, nun erst hinterher in ihrer Schwere rezipiert werden. Der Führende, von der vorliegenden jugendlichen Einstellung ausgehend und auf sie eingehend, führt induktiv zum Grundsätzlichen dieser Einstellung, er nimmt ihr den primitiven oder spielerischen Charakter, den die Jugend ihr gegeben hat. Gegenüber dem Radikalisierten, Enthusiastischen der Jugend ist es seine Tätigkeit, die Begriffe zu rationalisieren, sie auf die Ebene zuchtvollen und forschenden Denkens zu führen und zwar eines die Wirklichkeit beobachtenden Denkens[118]). So erst kann der Jugend-

118) Wir sagen hier: Rationalisierung der Begriffe und es erhellt, daß gerade das nüchterne Denken gegenüber aufgeschnappten Philosophemen und Begriffen unbedingt wichtig ist hinsichtlich der Rezeption; das nüchterne Denken fördert dieselbe, der leichtsinnig ohne Verstand übernommene Begriff lähmt sie. Ueber die Abneigung gegen jedes Intellektualisieren zugunsten mystischer Intuition,

liche das, was er oft schon zu beherrschen glaubt, rezipieren. Klar ist, daß diese Art vom Einwurf einer Frage, die den Schüler betroffen, nachdenklich macht, ihn stutzen und das laut von ihm verkündigte gründlich in der Stille nachprüfen läßt, oft mehr unbewußt als bewußt erfolgt; meist ist es die nüchtern ehrliche gereifte Art des Führenden, seine Illusionslosigkeit, sein Uebereinstimmen mit dem wirklichen Bestand der Welt, welche bei dem Jugendlichen in der angegebenen Weise wirken. Der Erzieher freilich muß den Einwurf seiner Frage bewußt tun; in gewissen Zeiten ist dies die einzige Möglichkeit seines Wirkens [119]).

An drei Beispielen soll die Art des Einwurfs der Frage illustriert werden [120]):

1. Der jugendliche Luther, den es gegen des Vaters Willen von seinen Rechtsstudien ins Kloster trieb, weil das klösterliche Leben seinem „Wunschbild", also seinem edelsten jugendlichen Streben, seiner Auffassung von der einzigen möglichen Art des Lebens des Menschen entspricht, fragt beim Mahl anläßlich seines Klostereintrittes seinen grollenden Vater, der aber vierspännig gekommen war, ob er denn nicht recht getan habe mit seinem Eintritt ins Klosterleben. Der Vater Luthers erinnert an das 4. Gebot. Luther sagt: aber eine himmlische Stimme habe ihm zugeredet und man müsse Gott mehr gehorchen als den Menschen. Luthers Vater antwortet: „wenn es nur nicht ein Blendwerk der Hölle war." Von dieser Frage ab, die nicht nur das Ideal sondern auch das individuelle Gewissen anzweifelte, datiert auch zum Teil Luthers intensive Beschäftigung mit der Frage, ob sein Wunschbild wirklich das Gesollte

ästhetischer Einfühlung, instinkthafter Lebensbejahung, reflexionsloser Tat — Spranger, a. a. O. S. 278. Neben dem Begriff „Rationalisierung" können wir auch den Begriff Radikalisierung der Begriffe gebrauchen (der Ausdruck bei R. Bultmann, Der Begriff der Offenbarung im Neuen Testament, S. 8 f.); wir meinen hier dann, daß jeder Begriff radikal bis zu Ende gedacht werden muß.

119) Diese Erziehung ist negativ, sie geht nach dem Rousseau-Wort: Alles, was hier geschehen kann, ist, zu verhindern, daß etwas geschieht.

120) Den Hinweis auf Beispiel 1 und das Beispiel 2 verdanke ich einer Aussprache mit G. Merz über diesen Teilabschnitt (b), (s. auch Anm. 134). Darstellungen für Beispiel 1 bei H. Böhmer, Der junge Luther S. 56, Gotha 1925 und bei Scheel, M. Luther, Bd. II, S. 153, Tübingen 1917. Dort auch Quellenangabe und Auseinandersetzung über die Echtheit der Ueberlieferung. Zu Beispiel 3 wurde verwendet der Aufsatz von M. Tiling, Sexualpädagogische Aufgaben in der Erziehung der weiblichen Jugend. Vortrag auf der sexualpädagogischen Tagung in Berlin 1929, Schule und Evang. Jahr 1929 S. 267 ff. Ein sehr schönes Beispiel, wie etwa im Rundgespräch die Rationalisierung (Radikalisierung) des Begriffes „Der neue Mensch" vorgenommen werden kann, bietet L. Weismantel, „Vom neuen Menschen", Volk und Heimat, Jahrg. 4, Nr. 11.

sei; er geht den Mönchsweg bis zu seiner äußersten Konsequenz und schöpft dabei die Möglichkeiten dieses Standes hörend aus, um gerade dann seine Grenze zu sehen und von hier, eine Flut von Fragen in sich, die ihm angebotene Möglichkeit der Aushorchung des neuen Testaments aufzugreifen.

(Die eingeworfene Bemerkung von Luthers Vater geht aus des Sohnes Brief vom November 1521 an den Vater hervor: „Du trafst mich so geschickt und passend, daß ich in meinem ganzen Leben von einem Menschen kaum ein Wort gehört habe, das kräftiger in mir geklungen und fester gehaftet hat." (Bei Scheel S. 53.)

2. Ein an der Jugendbewegung Interessierter (Zeit etwa 1919) fragt angesichts des zur Debatte stehenden Spenglerschen Buches: Untergang des Abendlandes und der Siedlungspläne der damaligen Jugend (Wunschbild: Erneuerung der Kultur), ob denn nicht wie seinerzeit bei Paulus von Tarsus das Christentum die Kraft haben könne, wie bei der untergehenden Antike so nunmehr eine neue Kultur hervorzubringen und zwar durch radikal betätigtes zunächst aussiedlerisches Christentum. Er spricht, sein Siedlerziel im Auge, mit einem Bekannten über den Gegensatz der Zivilisation bei Spengler und dem prophetischen Neuanfang und bezweifelt die Spenglersche Lösung der zivilisatorischen Pflichtaktivität, wobei er auf Paulus weist. Der Bekannte antwortet nachdenklich: Es mag ja sein, daß Spengler dem Apostel Paulus gegenüber unrecht gehabt hätte, aber sind nicht auf dem Marktplatz in Athen viele predigend herumgelaufen, für die es besser gewesen wäre, mit Teppichen zu handeln oder zu Hause Zelttuch zu weben. — Dieser unscheinbare Einwurf: die Infragestellung des Siedlungsgedankens durch die Infragestellung der Siedlerpersönlichkeiten wird dem Jugendbewegten zu weitreichendem Anstoß zur kritischen Frage nach den Voraussetzungen der Neugestaltung einer Kultur bzw. nach der Kontinuierlichkeit des geschichtlichen Werdens, nach den Anforderungen an die Reformer: er richtet sein Augenmerk auf die spielende Verantwortungslosigkeit und Oberflächlichkeit mancher Reformer und sieht im Gegensatz dazu aber auch die Person Christus, der durch seinen Tod reformiert.

3. In einem Kreis junger Menschen wird die Frage der Persönlichkeit der Frau diskutiert; über die Frage von

Zeit- und Kameradschaftsehe, das Ausleben des Sexus der Frau wird ernstlich und offen gesprochen. Der Gedanke des Vollmenschentums der Frau erst in der Verbindung mit dem Manne scheint der unverehelichten Frau mit dem Recht und der Pflicht, eine volle Frauenpersönlichkeit zu werden, auch die vorläufig nicht sanktionierte uneheliche Verbindung mit dem Manne zu gestatten, ja dieselbe direkt zu fordern. Erst die Frage, ob sich Persönlichkeit so leicht (hier durch Befriedigung des Sexus) bilden lasse und erst der Einwand, daß die Persönlichkeit weniger durch Nehmen als durch Geben gebildet werde, schafft bei einzelnen im Kampf zwischen Tradition und Trieb, Persönlichkeitsbegriff und Gegenwartsdenken die Rezeptivität für den inhaltlich und nicht nur formal zu bestimmenden Persönlichkeitsbegriff der Frau.

Analysieren wir die drei Beispiele, so finden wir eine Rationalisierung (Radikalisierung) von Begriffen (nämlich „Gottesstimme bzw. Gewissen", „Kulturerneuerung", „Persönlichkeit"). Beachtbar ist dabei, daß das Individuum von der kritischen Beobachtung des Wunschbildes zur kritischen Beachtung der eigenen Person, die dies Wunschbild als höchste gegenwärtige Norm aufstellte, fortschreite; ebenso wichtig erscheint die Anleitung zur kritischen Betrachtung der Maßstäbe, die wir zur Verteidigung unserer Anschauungen und Wollungen verwenden: die individuelle Stimme, die Stimme des Blutes, das individuelle Gewissen.

c)

Die Geschichte der deutschen Jugendbewegung zeigt, illustrativ für jede Jugendpsychologie, wie die Jugend von einem fröhlichen Sichselbsterleben und von einem verhältnismäßig harmlosen Erlebnis des Seinsollenden (nach ihrem Bild) vorstößt zu Strebungen (Tat, Werk, Dienst); indem die Jugend aber konkret sich betätigt, erfolgt im Zusammenprall mit konkreten Schwierigkeiten und Widerständen die Information über die Wirklichkeit (einesteils die Begrenzung der Kraft, anderenteils die Einsichtnahme in die Verklemmung der Verhältnisse, die zuständliche Gebrochenheit menschlicher Einrichtungen). Da die Jugend aber nun alsbald nirgends von dem Bewußtsein erhoben wird, etwas „unbedingt Richtiges, unzweifelhaft Heilsames, etwas Endgültiges zu leisten", entsteht ihre Problematik: „Fragen von letztem Gewicht und abgründiger Tiefe

begehren nach Antworten von letztem Gehalt.“ [121]) Indes — wenn der Jugendliche an diesem Punkt zu philosophieren beginnt, so philosophiert er aus der Gemütslage, aus dem Temperament heraus, er schließt sich auch schnell an einen Führer oder Meister an, dessen geistige Welt ihm persönlich am meisten zu geben vermag und „gräbt dessen Denkform in die Struktur seines eigenen Bewußtseins ein“, er bleibt in seinem Bann — und schließt sich wie zum Schutze von anderen Denkrichtungen feindlich und verächtlich ab [122]). So aber rezipiert er nicht. Die Gefahr ist, daß er dann, wenn er später wieder „praktisch“ wird und vielleicht seine Philosophie wieder über Bord wirft, an tiefen und mannigfaltigen Rezeptionen vorbeigegangen ist [123]). Für den Jugendlichen besteht in dieser Lage die große Schwierigkeit darin, daß er den ganzen breiten Stoff des vollen Lebens nicht gedanklich verarbeiten kann, er hat kein Rüstzeug dazu, er hat zwar in sich den Stachel des Gefühls, vor ungeklärten Rätseln zu stehen, aber er sieht nur Fragen und hat meist übernommene Begriffe, indes hat er keine Uebersicht und nicht die Eigenkraft, die Fragen zu Fragenkomplexen zu verdichten, ein Problem in seiner Weite und Tiefe zu erfassen. Es besteht darum eine Hilfe für den jungen Menschen darin, daß er den ganzen Fragenkomplex, der zu einem bestimmten Begriff, der ihn beherrscht, gehört, durch einen Führer aufgezeigt bekommt. M. a. W. der Jugendliche muß auch in die Fragen, die er hat, eingeführt werden, es muß ihm bei der Gliederung der Fragen geholfen werden, umsomehr, da der Grundtypus des jugendlichen Philosophierens „noch keine Erfahrungsphilosophie sein kann, sondern vielmehr hier aus gleichsam leeren allgemeinsten Kategorieen ein schnell gezimmertes Gebäude errichtet wird“ [124]). Ein Fragenkomplex ist etwas anderes als irgendein temperamentvolles, der Jugend passendes, sie schnell überzeugendes, weil vielleicht wohl abgerundetes subjektivistisches philosophisches System und da ein Fragenkomplex das Für

121) W. Stählin, a. a. O. S. 16.

122) Spranger, a. a. O. S. 273—277.

123) Freilich wird die Weltanschauung erst durch den Eintritt in den „Beruf“ korrigiert, aber zu beachten ist auch, was Weitsch (Was soll eine deutsche Volkshochschule sein und leisten. Jena, Tatflugschriften 27) nach sicherlich gemachten praktischen Erfahrungen sagt: „Die Weltanschauung wird in den Grundlagen gebildet von 18—22 Jahren, ab Mitte der Zwanzig wird der Mann praktisch“. Aendert sich auch die Weltanschauung mit dem Eintritt in die Wirklichkeit des Lebens, so ist es doch möglich, daß sie dauernd oder auf lange sich festfährt im Jugendalter, unter Umständen so, daß die Weltanschauung bleibt, während das Praktische getrennt von ihr gelebt wird.

124) Spranger, a. a. O. S. 274.

und Wider, die Spannungen zwischen den verschiedenen Stellungnahmen der Fragedeuter enthält, so rezipiert der Jugendliche an sich schon vorläufig quantitativ hier sehr stark dadurch, daß er statt Problematik bzw. einer autoritären Philosophie Probleme erhält. Je zugespitzter die Probleme, desto mehr wird das Grenzbewußtsein hinsichtlich der individuellen Vernunft groß; schließlich ist zu erwarten, daß der Jugendliche statt der schnell und eigenmächtig in der Verlegenheit selbstgewählten Führer das hört, was die Autoritäten in vorsichtig abwägend demütiger Weise zu diesem oder jenem äußern.

Es erscheint vorteilhaft, an zwei Beispielen skizzierend zu zeigen, wie sich bestimmte Begriffe, mit denen die Jugend operiert, zu fruchtbaren Fragenkomplexen umwandeln lassen — wir wählen dazu zwei von den vielen in der verflossenen Jugendbewegung aktuell gewesenen Begriffen (Natur, Gemeinschaft)[125]; selbstverständlich lassen sich an jeden Begriff wie Erlebnis, Entwicklung, Eros, obj. Geist, Bluthaftigkeit usw. betreffende Fragenkomplexe anschließen. (Nebenbemerkend kann noch gesagt werden, daß wir in der J.B. nicht nur „die" Geschichte der Jugend, sondern auch die Geschichte bedeutender Führer vor uns haben, die die Jugend durch praktische Schaffung von Fragenkomplexen derart beeinflußt haben, daß die Jugendbewegung „fortschritt".)[126]

Man kann z. B. einen Fragenkomplex zum Begriff „Natur" auf folgende Weise schaffen:

Was heißt Natur genießen, Natur schwärmen, „Liebe" zur Natur, natürlich. Sind wir nur dem rhythmisch fließenden Naturprinzip oder noch einem anderen Prinzip angehörig. Wenn wir „als Menschen" einem doppelten Prinzip untertan sind, was bedeutet das. Was bedeutet es, wenn wir wieder

125) Den zwei Beispielen liegt die Lektüre von W. Stählin, a. a. O. Kapitel „Natur" und „Gemeinschaft" zugrunde.

126) Während gewisse Autoren beschreibende Stellung zur Jugendbewegung einnahmen, so A. Messer, O. Stählin, N. Körber u. a., und während gewisse Führer zwar bestimmend aber wenig weiterführend auf die Jugend wirkten, so Blüher, Wyneken, haben andere als Führende den Fragekreis der Jugend direkt erweitern dürfen, so auf kath. Seite Guardini (bes. neue Jugend und kath. Geist, Mainz 1921, Die Sendung der kath. Jugend, die Tat 1921 Aprilheft), auf evang. Seite W. Stählin (bes. Fieber und Heil in der Jugendbewegung Hamburg), K. Barth, E. Turneysen (bes. Dostojewsky, München 1922), auf idealer Seite M. Bondy (Das neue Weltbild in der Erziehung, Jena 1922), dagegen wirkte F. W. Förster (Jugendseele, Jugendbewegung, Jugendziel, Zürich 1923), dessen Absicht es war, die Bewegung der Jugend zu stützen, auf diese kaum mehr ein.

primitiv werden wollen, in der Natur aufgehen wollen, ein Stück von ihr werden wollen. Warum wollen wir es. Wie steht der Bauer zur Natur, warum scheut er sie, wieso hat er ein „frommes" Verhältnis zu ihr. Der Unterschied des „ich bin werdend" der Natur und „du sollst" des Menschen. Was bedeutet es, daß das organisch Einheitliche der Natur dem dämonischen Selbstvernichterischen gegenübersteht. Was heißt: das Göttliche in der Natur, was heißt: das Seufzen der Kreatur. Was heißt: die Natur ist gleichnishaft und welche Gleichnisse weist sie auf. Wie steht Goethe, ein Anthroposoph, die Bibel zur Natur. Warum wird in den mittelalterlichen Liedern Christus und die Natur zusammen dem Vergleich anheimgegeben usw.

Zum Begriff: Gemeinschaft.

Was trennt heute die Menschen. Was will der heutige Ruf „Gemeinschaft" gegen den gestrigen „Individualität" sagen und wie steht der Begriff „Persönlichkeit" zu beiden. Welcher Unterschied besteht zwischen der Gemeinschaft des Blutes, des Eros, des Werkes, der Tradition, des Schicksals, des Gefühls und der „agape". Die subjektive Gemeinschaft und die am Objekt orientierte Gemeinschaft (Kulturverständnis). Der Kollektivmensch. Warum kann heute keine Gruppe die andere auffordern, zu ihr überzugehen. Warum können die Sezessionierten keinen Anschluß etwa an die Tradition der katholischen Kirche gewinnen und wie kann die Wiedereinordnung der Sezessionierten in feststehende Ordnungen wie Familie, Kirche, Volk vor sich gehen. Warum führt die Frage der Pädagogik, eine Verbindung zwischen Individualpädagogik und Gemeinschaftspädagogik herzustellen, zu keinem Resultat. Was müßte im Menschen alles sterben, damit er Bruder werden kann. Wie verhält sich die metaphysische Einsamkeit der Menschen zu den Anforderungen der Gemeinschaft bzw. umgekehrt. Welche metaphysische Heimat müßte der Mensch haben, nicht um durch Gemeinschaft nur seine Individualität bereichern zu können, sondern sich in kleinen konkreten Aufgaben in ihr bescheiden zu können usw.

Die Schaffung von solchen Fragenkomplexen als Dienst an der Jugend soll vornehmlich dazu dienen, sowohl mit den Kardinalfragen wie mit den bedeutendsten Autoritäten, die zu diesen Fragen Stellung nehmen, in Fühlung zu bringen. Der Jugendliche muß von seinen Fragen aus durch den Fragenkomplex hindurch zu den Grundfragen Beziehung gewinnen.

d)

Wenn auch, wie gesagt, jene Art von Erziehung grundsätzlich vermieden werden soll, welche darauf ausgeht, den jungen Menschen frühzeitig mit Abscheu, Furcht und Mißtrauen gegen die natürlichen Formen und Bereiche des Lebens und vor allem gegen sich selbst und die eigene Kraft zu erfüllen, und bloß gedeutet werden soll, was an Grenzerfahrung im Bereich seines wirklichen Lebens an ihn herantritt, so darf doch bei Reiferen auch die kritische Frage nach der Kompetenz unserer Selbstbestimmung und nach der Tragfähigkeit unserer individuellen Vernunft bei den höchsten Fragen der Lebens- und Weltgestaltung erhoben werden. Dem Jugendlichen darf nicht bloß seine Philosophie und sein Reformieren durch die eingeworfene Frage problematisch gemacht werden, sondern erst recht die Wurzel, aus der das selbstbewußte Handeln stammt, nämlich seine ohne weiteres von ihm angenommene Kompetenz des Denkens auch in den schwierigsten Fragen; gerade der Glaube an die individuelle Vernunft verhindert ja das Hören auf die Träger geheiligter und erprobter Wahrheiten. So darf auch der Versuch gemacht werden, auf rationalem Wege dem Jugendlichen das Schlagwort „schöpferische Selbstgestaltung" und ähnliche Schlagworte fragwürdig, fragnotwendig zu machen, etwa dadurch, daß sein Blick auf die Tatsache gelenkt wird, daß das, was das Unheil und die Verwirrung unserer Zeit angerichtet hat, nämlich der Individualismus, doch selbst in hohem Maße die Krankheit seiner reformerischen Kritiker und Bekämpfer sei. Es muß bloß dem Jugendlichen die Beobachtung seiner selbst aufgegeben werden. Der Ort der Besprechung dieser Frage ist zweifellos die Lebenskunde, welche unbedingt eine Anthropologie enthalten sollte.

Es fragt sich, ob eine dogmatische Anthropologie oder eine Analyse jugendlicher Selbstbeobachtungen gepflegt werden soll. Unseres Erachtens keine von beiden; erstere nicht aus schon erwähnten Gründen, letztere um der Schamhaftigkeit des Jugendlichen willen. Dagegen soll in solcher Anthropologie einesteils die Anleitung zu „Entdeckungen" auf dem Gebiet der inneren Welt gegeben werden, andernteils können die Zeugnisse bedeutender Persönlichkeiten über den Menschen (auch in Form von Selbstbiographien bekenntnishaften Charakters) vermittelt werden[127]). Die Erfahrung des Zwei-

127) Nur scheinbar sind diese Zeugnisse selten, in Wirklichkeit sind sie nur noch nicht ausgewählt, gesammelt und lebenskundlich bearbeitet.

seelentums in der Brust, die Erfahrung, daß das Gemeine nicht nur von außen sondern von innen kommt, beschäftigt den jungen Menschen unbewußt an sich sehr stark; es ist nicht einzusehen, warum nicht auch sein prüfender Blick, seine intellektuelle Einsicht auf die Wirklichkeit seiner eigenen Tiefe gelenkt werden soll.

Der junge Mensch wäre also anzuleiten zur Prüfung der unbedingten Stichhaltigkeit seines „eingeborenen" Wesens, „seines wesenhaften Instinktes", der Stimme seines Blutes, seines Dämons; er soll sich fragen, wie weit das persönliche individuelle Gewissen reicht und ob es nicht der ständigen Reinigung, Erneuerung, Korrektur von transsubjektiver Seite bedürfe. Er soll zu erforschen trachten, welchem Ich, dem niederen oder dem höheren, dieser oder jener Plan, Gedanke und Wunsch entstammt, er soll sich fragen, wo sein individuelles Wunschbild herstammt (ob aus Phrasen, Weltanschauungssplittern) und wie umgekehrt wahre Einsicht in die Wirklichkeit der demütigen Hinnahme vieler Erkenntnisse oder Winke von anderer Seite bedarf; er soll prüfen, wie weit die Tragfähigkeit der subjektiven Vernunft bei fragmentarischer Lebenskenntnis geht und welchen Mißbrauch unser niederes Ich mit unseren Denkfunktionen treibt. Er soll prüfen, ob unser sogenanntes „höheres Selbst" nicht durchwachsen ist mit niederen Motiven und welche Voraussetzungen zur Selbstkritik überhaupt nötig sind bzw. was unsere Selbsterkenntnis hemmt (Dünkel, Selbstachtung, Eitelkeit, Furcht „vor sich"). Alle diese Fragen sollen dem Zweck der Anbahnung, der Erschütterung, der Selbstgewißheit dienen, damit die Frage nach dem „Rangunterschied der Kompetenzen" erwachen könne. Eine so geartete lebenskundliche Anthropologie würde auch der Ichumschmeichlung und Ichstärkung Widerstand leisten können [128]).

e)

Endlich dürfen die Hilfen, die vom Religionsunterricht für die rezeptive Haltung gestellt werden, nicht unterschätzt werden.

Der Religionsunterricht wirkt dann für die Rezeptivität fruchtbar, wenn er nicht dogmatisch auf das Rezipieren selbst verpflichtet (kirchliche Dogmen, Sittengesetze), wozu er immer am meisten geneigt ist, sondern wenn er historisch psychologisch die Religion als einen grundsätzlich rezeptiven Prozeß dar-

128) Förster, Jugendseele 288—290.

stellt — als einen Prozeß, in dem der Mensch nicht schafft, sondern sich, d. h. sein ganzes Leben, insonderheit aber seine Seele schaffen läßt. Im historisch psychologischen Religionsunterricht kann der Schüler an dem Dargebotenen besonnen und bewußt den Vorgang der Rezeption selbst studieren. Er wird sich klar über den Glauben als eine rein wollende gehorsame Empfangsbereitschaft für die Gnade (Hingabe und Aneignungskraft und Wirkenlassen), ebenso gewahrt er das religiöse Handeln als eine aus jener Rezeption herausgeborene, vom Empfang befruchtete Aktivität, das Bekenntnis als Bewußtheit des Empfangenen, somit sieht er Rezeptivität und Reaktivität — illustriert durch die Geschichte. „Umgekehrt lernt dann der Schüler fühlen, daß alles Leben in Rezeptivität und Reaktivität, im Wechsel von Aufgeschlossenheit und Tatbereitschaft wahre Frömmigkeit sei" (Frömmigkeit im allgemeinen Sinn gefaßt)[129]. Aus allem Religionsunterricht ersehe der Schüler das „Merkwürdige", daß „Religion kein Tun ist", — aber daß aus Nehmen höchstgesteigertes Tun sich entfaltet —, so wird es möglich sein, daß dieses Merkwürdige den Schüler überhaupt über den Vorgang jeglicher Rezeption nachdenklich macht.

Aus der biblischen Geschichte alten wie neuen Testaments entnimmt der Schüler (bei der tiefer schürfenden Betrachtung auf reiferer Stufe) nicht ein aktives selbstherrliches Heldentum, keine „Taten" frommer Menschen[130]. Die Auffassung, hier liege eine besonders geartete Heldengeschichte spezifisch religiöser Färbung vor, es würden sittlich-religiöse Taten geschildert, die ihrerseits leicht faßliche Musterbeispiele sittlich-religiösen Verhaltens abgeben, ist zwar im Religionsunterricht weit verbreitet, muß aber hier abgelehnt werden. Abgesehen von gewissen klassischen Beispielen sittlichen Verhaltens, welche trotz dem Fernliegen der orientalischen Welt auch unmodernisiert dauernd Richtunggebendes zu sagen haben, würde das Leben des biblischen Menschen als aktives sittlich-religiöses Heldentum dargestellt besonders auf reiferer Stufe die berechtigte Kritik herausfordern, der jedes Leben unterstellt ist — damit wäre aber die Autorität jenes Helden zerstört. Dagegen entspricht es der biblischen Auffassung (was unser Anliegen unterstützt), daß dort jedes Leben nur insofern spezifisch religiös und solange spezifisch religiös genannt wird, solange es rezeptiv ist: die biblischen Menschen

129) P. Hoffmann, a. a. O. S. 99.

130) Z. vgl. K. Barth, „Das Wort Gottes und die Theologie", München 1924, S. 22—28.

scheitern alle an ihrer „individuellen" Aktivität, an ihrer „eigenwilligen" Lebensgestaltung; ihre eigene Aktivität wird durchstrichen — in einem Rezeptionsprozeß nehmen sie neue Inhalte auf (sie sehen Gesichte, hören Weisungen, Erkenntnisse, Berufungen), aus diesem Empfang heraus werden sie nun höchst aktiv, und daß sie in jenem Rezeptionsprozeß gegebene Inhalte annehmen und bejahen bzw. gegebene Berufungen betätigen, ist es, was sie erst zu „frommen" Persönlichkeiten in den Augen der Bibel macht[131]). M.a.W. die Rezeption ist der Inhalt der Frömmigkeit selbst. Eben die Aufweisung der Identität von Frömmigkeit und Rezeptivität macht den Religionsunterricht wirkungsvoll im Hinblick auf unsere Frage, schon allein deshalb, weil hier eine allen sonstigen Begriffen entgegengesetzte Auffassung, nämlich die Wertschätzung nicht der Aktivität, sondern der Rezeptivität in einem Buche von bedeutender Tradition durchgehends vertreten ist. Voraussetzung ist, daß in Klarheit diese biblische Eigentümlichkeit herausgekehrt wird. Die prophetischen Bilder zeigen insbesondere sehr eindrücklich den grundsätzlichen Kampf zwischen eigenmächtiger Aktivität und Rezeptivität, Individualität und transsubjektivem Willen in den Personen selbst, die gänzliche Umstellung zu letzterem in einem Umschmelzungsprozeß (der immer besondere Würdigung in der Bibel erhält) sowie das Moment des aktiven Gehorsams bei den Rezeptionen. Beachtenswert ist auch die Ruhezeit (Wüstenzeit), die den Propheten in verschiedenen Formen zwischen der Entäußerung ihres Selbst und der neuen Aktivität zuteil werden. Die im Zentralpunkt biblischer Verkündigung stehende Gestalt Jesus von Nazareth insonderheit kristallisiert das „Nichts aus sich selbst sein", indem hier Beruf, Weisung der Lösung desselben, Lebens- und Todesschicksal aus einer anderen Hand bewußt genommen wird. Bedeutsam ist an dieser Gestalt für den Unterricht das hörende Verhalten gegenüber Anliegen, Seelenregungen anderer. Das Jüngerleben und die Geschichte der apostolischen Zeit vermittelt ein Bild des Nehmens der Jünger vom (nicht selbstgewählten!) Meister und zeigt frappierend, was durch tiefe Rezeption aus an sich unbedeutenden Menschen werden kann. Es ist dabei für die Bibelbetrachtung der reiferen Stufe auch bei der Geschichte des apostolischen Zeitalters eindrucksvoll, daß alle diejenigen, die innerhalb des Ringens der geistigen Gemeinschaft des jungen Christentums standen, daß jene ganze „biblische Zeit" spürbar stillgestellt auf jenes Sehen und Hören

131) Ebenda S. 70 f.

erscheint und daß jene Menschen spürbar zu hören und sehen scheinen, was sich menschlichen Beobachtungsmöglichkeiten und menschlichen Denkmaßstäben ganz und gar entzieht (Intellekt, Erforschungswille), daß aber in jenem uns nicht zugänglichen Hören die historisch greifbaren Kräfte des jungen Christentums und die Kulturwende entquollen sein müssen. Unterrichtlich kann auch noch auf die Merkwürdigkeit hingewiesen werden, daß jene apostolischen Menschen nicht ihre „Persönlichkeit entwickelten", ihre „Persönlichkeit abrundeten", daß sie als Persönlichkeiten problematisch, disharmonisch, unabgeschlossen erscheinen, daß aber dieses eine, das Hören in seiner Intensität, sie zu Menschen von immensem Ueberblick und Durchblick, Weisheit macht, welcher Ueberblick uns zwar unbegreifbar, aber klassisch und höchst fruchtbar erscheint, insonderheit wenn wir weniger auf ihr individuelles Leben als auf ihre Aussprüche sehen. Bedeutsam ist endlich, daß die Biblische Geschichte des neuen Testaments zwei Musterbeispiele von Rezeption gibt: Maria, die Mutter Jesu von Nazareth, und Maria von Bethanien, deren Rezeption gegenüber der Aktivität ihrer Schwester durch Jesus hervorgehoben wird; sie sind zu einprägsamen Schulbeispielen von Rezeption und Aktivität geworden[132]).

Die Kirchengeschichte wird dadurch bedeutsam, weil hier aufgezeigt wird (sowohl bei biographischer wie bei pragmatischer Betrachtung), wie immer wieder Persönlichkeiten und Epochen aus dem stets neuen Empfang der alten Wahrheiten aktiv werden; während alle Weltgeschichtsbetrachtung die Betrachtung von Aktivitäten ist, ist die Kirchengeschichte in der Hauptsache insoferne Reaktivitätsbetrachtung, als die Geschichte der Kirche eine große Bewegung durch die Jahrhunderte, ausgelöst durch die Rezeption einer stets gleichbleibenden, festumrissenen Verkündigung durch die Geschlechter, ist.

In der Unterweisung im Bekenntnis der Kirche (Kirchenlehre) wird die kathol. Kirche durch ihren Kirchenbegriff und ihre Kirchenpraxis die Rezeption befruchten, nämlich einerseits dadurch, daß sie die Kirche zu ver-

132) Lks. II, 19, 51, X 38—42. Nach dem pädagog. Lexikon von Roloff, Artikel „Bildsamkeit" wird die „Empfänglichkeit für die Lehre" oft mit der Fähigkeit des Bodens für die Aufnahme des Samens verglichen, so von Aristoteles Nik. Ethik 10/10. Für die Rezeptivität ist auch das Gleichnis vom vierfachen Ackerfeld bedeutsam, Mark. 4/3—9 „das Evangelium nennt als die Stufen der Empfänglichkeit das Hören, das verstehende Aufnehmen und das Einwurzeln".

stehen anlernt als einen Organismus, der, auf Universalität tendierend, die jeweils vorzüglichsten Kräfte der Epochen, wenn sie aufs letzte gesehen mit dem eisernen Bestand der Kirche zusammenstimmen, sich anzueignen trachtet, um sich aus ihnen jeweils zu verjüngen. Andererseits befruchtet die kath. Kirche die Rezeptivität dadurch, daß sie deutlich genug ihre Forderung an ihre Glieder bekanntgibt, daß von ihr als der Hüterin geheiligter Traditionen des Echten und Wahren (die als höchste Instanz über dem individuellen Urteil steht) dasjenige, was sie angebe, um des Heils des Einzelnen und des Ganzen willen rezipiert werden müsse. Die kath. Kirche vermag durch diese Forderung einen um so stärkeren Eindruck in der Richtung der Rezeptivität willen zu geben, da sie geschichtlich nachzuweisen vermag, wie ihre Glieder je und je aus dem Gehorsam der Rezeption heraus gelebt haben. Sie wirkt stark durch den Hinweis darauf, daß ein wirklicher Vernunftgebrauch nur bei den großen Seelen, die den höchsten Grad der Bemeisterung des natürlichen Menschen erreichten, stattgefunden habe, daß jene überlegenen Seelen, die das Leben wußten und beherrschten, als consensus sapientium, als communio sanctorum in der kath. Kirche vereint seien und eben ihre überlegenen Weisheiten, ihre Lehren, wie das Leben zu führen sei, damit es der seelisch geistigen Struktur „des Menschen vor Gott" nahe komme, dem gehorchend Rezipierenden (credo ut intelligam) anbieten. So kann von dem kath. Gedanken jedenfalls dies gesagt werden, daß er fruchtbar für das Nachdenken der jungen Menschen sei, wie auch der Streit zwischen kath. Kirche und Moderne, Autorität und Autonomie, bei den Gemütern wenigstens immer wieder den Gedanken an die willige Rezeptivität wach erhält. (Die kath. Kirche, die, um ihr Leben und ihre Struktur zu erhalten, den Rezeptivitätsgedanken dogmatisch ausbauen mußte, ist auch seine Vertreterin auf dem Gebiet der Pädagogik.)[133])

Die evangelische Unterweisung in der Kirchenlehre wird fruchtbar für den Gedanken der Rezeptivität, weil sie vornehmlich die Einsicht in die Notwendigkeit der Rezeptivität hinsichtlich jedes sittlich-religiösen Lebens unterbaut durch den Hinweis auf das gänzliche Unvermögen des Individuums, „aus eigener Vernunft und Kraft" sittlich religiös zu leben. Die evang. Kirche weist die Rezeption nicht auf eine Institution hin, sondern auf Leben und Lehre der historischen Person Christus. Wo sie auf die Kirche verweist,

133) Hiezu A. Burkert, Evang. und kath. Religionsunterricht im Licht des Arb.-Schulgedankens, Berlin 1926, S. 42, S. 46.

verweist sie nicht auf den consensus der Träger besonderer Lebensweisheit (Heilige, Propheten, Märtyrer, Kirchenmänner), sondern sie denkt das sittlich religiöse Leben und zwar Anfang, Fortsetzung und Vollendung desselben gespeist neben der Berührung mit Christus durch die Quelle der Gemeinschaft der Gläubigen. Sie weist die Ihren an den befruchtenden empfänglichen Verkehr mit den gegenwärtig lebenden Christen.

f)

Anhangsweise soll noch angedeutet werden, wie die Lehrpersönlichkeit u. E. sein muß, damit sie wirksam die Rezeption fördere. Der Lehrer, der autoritär-monologisch sich als den Uebermittler von Wissen (vom Elementarwissen bis zum System seiner Weltanschauung) gibt, kann wohl Rezeptivität fordern, da er sie benötigt, aber er kann sie nicht erzeugen durch Lehre, auch nicht einmal durch die Lehre von der Notwendigkeit der Rezeptivität jetzt und hier oder der Lehre von der Tugend der Rezeptivität (z. B. in der Lebenskunde). Der Lehrer, der dagegen in den Hintergrund tritt, um das Feld dem jugendlichen Arbeiter unter seiner Aufsicht zu überlassen, wird wohl Empfänglichkeit vorfinden, doch nur für das, was der Schüler für sich begehrt. Der Lehrer aber, der als die geniale Persönlichkeit mit dem pädagogischen Eros inspirierend das Sein der Jugend erneuern und den Zögling genial machen will, der kraft dieses genialen Eros den durch seine Persönlichkeit hindurchgeleiteten Stoff dem Zögling einverleiben will, wird wohl Empfänglichkeit finden, doch nur für sich und das, was in ihm liegt; die Empfänglichkeit für andere und anderes kann und will er nicht erzeugen[134]). Der erstere und letztere Lehrertyp ist individualistisch, der mittlere begehrt den Individualismus zu erzeugen; alle drei Lehrertypen vermögen als Methodiker nicht die R. zu befruchten. Nur der Lehrer, der selbst rezeptiv ist und zwar als Privatperson wie in seiner Lehrereigenschaft, wirkt hörerzieherisch.

134) Von modernen Pädagogen hat niemand so stark das rezeptive Verhalten des Zöglings für den Erzieher beansprucht wie G. Wyneken. Indes fordert er die R. kaum für das Objekt, sondern für die persönliche Seite des genialen Erziehers. Denn weder gebunden etwa an das rezipierte große Kunstwerk, noch gebunden an das Erlebnis an der metaphysischen Schwelle, sondern gebunden an die magisch geniale Erziehung, die darin besteht, daß ein genialer, von Liebe zu seinem Schüler beseelter Führer aus leidenschaftlicher Hingabe (mania) zum Schüler zum Bildner der Jugend wird, erscheint bei W. die seelische Neuschöpfung des Menschen. Der mania des Lehrers aber soll entsprechen eine Empfänglichkeit des Schülers, die sich der Empfänglichkeit einer Frau vergleichen läßt — er soll untergehen im Lehrer wie der Bräutigam in der Braut (nach G. Merz, Vom Bildungsideal der deutschen Jugendbewegung. Zwischen den Bünden, München 1924, S. 51—54). Im Gegensatz zum Typ Wyneken steht der Typ Pestalozzi, Spranger, Lebensformen S. 198.

Dies gilt zunächst schon rein äußerlich. Der aus der Kunst, der Religion, Sprache schöpfende, sich aus ihr verlebendigende, ihr untertane, auch *unter* dem Dozieren von ihr befruchtete Lehrer war ja auch immer „beliebter" als der dozierende. Dies gilt vor allem aber in Betreff der Sache. Hinsichtlich der Sache (wir reden von dem geistig sittlichen Erzieher, der für Reifere höhere Erkenntnisse anbahnen soll) muß der „Lehrende" „immer weiter" in der Rezeption begriffen sein. Nicht also der spezialistische Kenner der Technik irgendeiner Wissenschaft und nicht der Autorität Beanspruchende wirkt hörerzieherisch, sondern der vom Staunen über seinen eigenen Gegenstand Ergriffene, von den Fragen seiner Wissenschaft Lebende, zu den *Fragen* nicht *Ergebnissen* seiner Wissenschaft Geneigte, nicht der über sein gesichertes Wissen Beruhigte, sondern über die Fragen seines Faches Beunruhigte. Rezeptiv erziehend wirkt der Lehrer, der bei sehr wichtigen letzten Fragen „mit seinem Verzicht auf absolute Kenntnisse als ein wirklich Nichtwissender Ernst macht", aber noch nicht aufgehört hat, der Materie durch Aushorchen nahe zu kommen, der auch darum sich nicht scheut, zu fragen, ob andere etwas wissen. (Der Unterschied dieses Relativismus zum platten Relativismus ist der, daß jener in der Lage des Suchenmüssens, in der permanenten, aber darum fruchtbaren Lage des Noch-nicht-gefunden-habens sich befindet, während dieser das Suchen aufgegeben, das Nichtfinden aber achselzuckend als Dogma, und den Verzicht als Weisheit ausgibt.) Jener Lehrer, der den Fragen gegenüber unruhig bleibt, erregt im Schüler die fruchtbare Unruhe der Frage; „endgültige Antworten auch in Form von Programmen dagegen sind mit der Gefahr verbunden, die Fragen zu ersticken und die Empfänglichkeit für den, der etwas weiß und zum Problem zu sagen hat, zu behindern. Jener Lehrende, der die Grenzen seiner Erkenntnis betont, ist auch fähig, die Weitergabe und Weiterleitung seines Schülers, in dem Spannungen erregt sind, an andere, die vielleicht Auskunft geben können (Personen, Institutionen, z. B. die Kirche) *selbstlos zu betreiben*; in dieser Askese wirkt er nicht bloß zur Gemeinschaft der Suchenden und Wissenden erziehend, sondern auch hörerzieherisch. Hörerzieherisch wirkt es auch, wenn die Autoritäten untereinander in den freien, sich widersprechenden, aber sich anhörenden Verkehr treten (Hochschulpädagogik!). Hörerzieherisch wirkt es endlich, wenn der Lehrer weder monologisch arbeitend, noch als darüberstehender Diskussionsleiter betätigt, auch die ihm widersprechenden an der gleichen Frage interessierten Schüler anhört und zwar weder um seines

Schlußwortes noch um seiner Scheinsokratik willen[135]), sondern um der Sache willen, weil hier sogar um den Preis der Lehrautorität dem Sachgebiet ein solches Interesse entgegengebracht wird, das für die Sache erwärmt.

VII. Teil.

Die freie Empfänglichkeit und die Volksbildungsarbeit.

In diesem Abschnitt fragen wir nach der Förderung der freien Empfänglichkeit innerhalb der freien Volksbildungsarbeit.

Wir müssen vorausschicken: die Volksbildungsarbeit ist auf die freie Empfänglichkeit angewiesen. Sie bietet dem gesamten Volk (nicht nur einer bestimmten Klasse, z. B. dem Arbeiter) geistige Güter an und möchte, daß in der fruchtbaren Reibung mit ihnen beim Individuum der zentrale Lebensakt, Bildung geheißen, entstehe. Nun stehen aber den Volksbildnern nicht die Mittel der Schule zur Verfügung, um mit ihnen die Annahme des Dargebotenen bei ihren Hörern zu unterstützen, sie sind daher auf freiwillige Hörer angewiesen und müßten ohne diese ihre Arbeit niederlegen[136]). So müssen sie (sowohl die bei der neutralen, wie die bei der geprägten Volksbildungsarbeit beteiligten) schon vor und während der Vermittlung der geistigen Güter planmäßig auch die Empfänglichkeit für dieselben pflegen, vor allem, wenn der Bildungshunger nicht in Form einer breiteren Bewegung im Volk selbst aufbricht (z. B. engl. Arbeiterbildungsbewegung)[137]). Es wird in der Volksbildungsarbeit allgemein

135) Zu vorstehendem E. Grisebach, „Grenzen des Erziehers" S. 115—123, Ueber Sokrates und Sokratik S. 118—120.

136) Der Ausdruck „Hörer", „Hörgemeinschaft" besagt so recht, worum es hier geht.

137) W. Picht, Universitätsausdehnungs- und Volkshochschulbewegung in England, Tübingen 1919. Bedeutsam ist die darin enthaltene Tatsache, daß nicht die von den Gelehrten ausgehende Volksbildung Raum gewann, sondern die Bildungsbewegung der Arbeiter. Z. vgl. auch Mack, Vom wahren Sinn der Volkshochschule, Volksbildungsarbeit in Württemberg, die Tat, Jena 1924, S. 836: „Nicht können es subjektive Erlebnisse sein (Erlebnisse geistiger und sozialer Not), denen die Schaffung der Volkshochschule anheimgegeben ist, nicht kann es irgendein Ideal eines zufälligen und beliebigen Menschen sein, sondern die Tatsache einer überpersönlichen Not muß über ein Volk, eine Lebensgemeinschaft, einen Kulturkreis hereingebrochen sein, eine Not, die weit über das Menschlich-Zufällige hinaus reicht . . ., so daß keiner, der nur in lebendigem Zusammenhang mit dem sozialen Leben steht, diesem Zwang zu entrinnen vermag." (Trotzdem bleibt die pädag. Aufgabe der Vorbereitung der Volksbildung.)

über die mangelnde Bereitschaft der Hörer geklagt, aber die Pflege derselben und die Erziehung zu ihr ist noch nicht überall mit vollem Ernst aufgenommen.

Wenn Th. Bäuerle sagt, es sei in der Volksbildung das Problem des Erwachsenen und zwar des Erwachsenen als Gegenstand der Erwachsenenbildung im Gegensatz zum Schüler und Jugendlichen besonders wichtig[138]), so handelt es sich zuerst darum, den Unterschied des Erwachsenen zum Jugendlichen darzustellen. Er ist ein zweifacher: 1. Während der Jugendliche für den Bestand der Welt und die Reformierung ihrer Ordnungen gewissermaßen von der Ferne theoretisch interessiert ist, ist der Erwachsene praktisch an ihrer Gestaltung beteiligt; der Gang aus der Jugend ist der aktive Eintritt in die praktische Mitarbeit und Anteilnahme an den verschiedenen Ordnungen. 2. Während der Jugendliche die Welt total reformieren will, aber erst in seiner Krisis erkennt, daß er nicht absolut Heilendes, schlechthin Gültiges schaffen kann, steht der Erwachsene in einem begrenzten Stück Leben und versucht dort seine sich bietenden Aufgaben in der bestmöglichen Weise zu lösen; der Gang aus der Jugend ist die bewußte Selbstbeschränkung männlicher Arbeit unter der Erkenntnis der Begrenztheit menschlicher Leistungskraft, der Unvollkommenheit menschlicher Einrichtungen. Dem 1. und 2. Punkt zufolge wird der Jugendliche durch Eintritt seiner Krisis unter Mithilfe des Erziehers für den Empfang von Grundwahrheiten vornehmlich kritischer Art reif gemacht (die ihm den Eintritt in das Erwachsenenalter ermöglichen); der Erwachsene wird dagegen für Erkenntnisse aufnahmebereit, welche ihn in der Problematik der praktischen Fragen seines Lebens, in den Ordnungen, in denen er steht (Ehe, Familie, Volk, Beruf, Kirche), Notwenden und Förderungen verschaffen (Lebensdenken!). Alles, was ihm hier hilft in der praktischen stückweisen Bewältigung konkreter Fragen seines Lebenskampfes, ja schon in dem vertieften Verständnis desselben, erweckt den Rezeptionswillen: hier vermag der Erwachsene rezeptiv zu sein auch für die bedeutsamsten Erkenntnisse (Ethik, Religion), auch für die seine Individualität umgestaltenden, wenn sie nur in praktischem Zusammenhang stehen mit seinem Anliegen. Voraussetzung ist freilich, daß der Erwachsene seine Probleme kennt, bzw. daß sie ihm geklärt werden (z. B. Ehe, Beruf, Kindererziehung, Stellung zur Heimat usw.). Dies ist es also, was bei der Vermittlung irgendwelcher geistiger Güter, Erkenntnisse, Einsichten in der

138) Th. Bäuerle, Erwachsenenbildung, Volk und Heimat 1/2 u. 3.

Volksbildungsarbeit zu beachten ist: die Güter sind nicht der wissenschaftlichen oder ästhetischen Betrachtung des Hörenden zu unterstellen, wenn diese nicht die Beschäftigung mit ihnen als für die Mußezeit oder Erholung geeignet ansehen wollen, vielmehr sind sie dem Denken anheimzugeben, das wir oben als Lebensdenken bezeichnet haben. Die vermittelten geistigen Güter, Einsichten, Erkenntnisse dürfen auch als grundsätzlich im Gegensatz zu den individuellen Ansichten der Hörer stehend angeboten werden, wenn sie nur Beziehung auf die konkreten Lebensschwierigkeiten derselben besitzen — (während die konkreten Schwierigkeiten des Jugendlichen mehr bei seiner Individualität liegen, liegen sie beim Erwachsenen, der sich freiwillig an die Sachlichkeit seiner „Berufe" — im weiteren Sinne — gebunden hat, mehr beim Werk, das Werk und seine Bedürfnisse treten vor die Person mit ihren Meinungen und Wünschen). Das Kriterium für die Annahme von Angebotenem ist also beim Erwachsenen die Bezogenheit auf die konkreten Lebensschwierigkeiten. Wichtig ist dann, daß die Lebensschwierigkeiten in ihrer ganzen Tiefe erfaßt werden, damit nur die tatsächlich brauchbaren, d. i. letztlich fruchtbaren Erkenntnisse Annahme bzw. Umsetzung in das praktische Leben finden. Dies fordert die Deutung und Aufhellung der Schwierigkeiten der konkreten Lebenslagen der Erwachsenen (z. B. des Berufs, der Ehe, des Standes, der Kindererziehung, der Stellung zum Volk usw.).

An das Gesagte lassen sich nun folgende Punkte knüpfen:

1. Die Berücksichtigung der „eigentlichen" Bedürfnisse des Subjekts.

Aus dem Gedanken, daß der Erwachsene in männlicher Selbstbegrenzung mit seinen konkreten Lebensschwierigkeiten — allerdings in allen seinen Ordnungen, also Familie und Volk und Beruf und Kirche — beschäftigt sei, ergibt sich eine nähere Bestimmung darüber, welche Volksbildung auf keinen Fall hörerzieherisch wirkt. Es ist diejenige, welche den tieferen Erwartungen ihrer Hörer nicht gerecht wird[139]). Indem man in der Reihenfolge der geschichtlichen Entwicklung des V.B.-Gedankens[140]) edle Unterhaltung, Aufklärung, Anteil an Popularwissenschaft, Befähigung zum ästhetischen Genuß gab, gab man Wohlgemeintes, aber nicht ausschließlich auf konkrete Nöte Bezogenes. Die Wissenschaft in

139) Förster, Jugendseele, S. 367.
140) R. v. Erdberg, 50 Jahre freies Volksbildungswesen, Berlin 1924.

Form einer Popularwissenschaft, spezifische Bildungsgüter einer humanistisch oder realistisch geschulten Bevölkerungsschicht enttäuschen (hier den Arbeiter) hinsichtlich des Stoffes weder Neugier noch Sensationsbedürfnis, doch waren die Erwartungen auf Tieferes gerichtet, gerade dort, wo man Popularwissenschaft, Anteil an den Bildungsgütern der begüterten Schicht begehrte, um gewissen sozialen oder Bildungsnöten zu entgehen, in der Meinung, mit diesen Gütern wären sie beseitigt. Einerseits waren die Bildung Fordernden sich der eigenen tieferen Erwartungen nicht bewußt, andererseits konnten die Träger der V.B.-Arbeit ihnen ihre Erwartungen nicht deuten (aus Mangel an sozialem Verständnis und sozialen Kenntnissen). Die gegebenen Stoffe wurden zwar oft mit Eifer rezipiert, doch bloß solange, bis die Bildungfordernden spürten, daß ihnen mit dem Erhaltenen auf die Dauer auch nicht geholfen sei. Die Fülle von nicht organisch verarbeitetem, sondern nebeneinander eingelagertem, weil nicht lebensnotwendig erscheinendem Wissen verhindert die Rezeption und lähmt den Willen zu ihr. Griechische und babylonische Kulturen mit dem Arbeiter zu durchwandern, Goethe und Schiller auf dem Lande zu lesen, verleiht nicht nur keine Bildung, sondern läßt auch noch jene Stimmung, einen Ersatz zu haben, aufkommen, welche alle tieferen Fragen und somit auch die Rezeptivität unterdrückt. Alle Lockungen und Aufrufe zur V.B. mußten fruchtlos werden, sobald gespürt wurde, daß man „nicht mehr mitkam" oder „daß hier nichts zu holen sei", es sei denn, was manche benutzten, eine materielle Hebung durch Wissenserwerb, die Nachholung versäumter Schulkenntnisse, die Schärfung geistiger Waffen im Interessenkampf der Partei. Rein negativ kann für die Hörerziehung in der Erwachsenenbildung wenigstens eine Grundlage dadurch geschaffen werden, daß der durch die Gegenwartsbemühungen nunmehr gereinigte V.B.-Begriff durch gute Aufklärung „popularisiert" wird, sei es in einleitenden Besprechungen, Studienberatungen, bei Eröffnungsveranstaltungen, in Aufrufen zum Besuch der V.B.stätten, in Vorlesungen über die Geschichte des V.B.-ideals, damit irrtümliche egozentrische Auffassungen beseitigt werden [141]). Positiv ist von dem die V.B.stätten Betretenden nicht mehr und nicht weniger zu verlangen als dies, daß er vernommene Wirklichkeiten und Wahrheiten in innerer Bereitschaft mit den Nöten *seines* Lebens zusammenschaue.

141) Als zwei Beispiele nennen wir: O. Stählin „Volk und Wissenschaft", Grundfragen der Arbeiterbildung, Heft 1, a. a. O. und O. Kühnemund, „Wissenschaft, Volksbildung, Verkündigung", Jahrbuch f. evang. Volksbildung, München 1928. In beiden Vorträgen wird nötige Beihilfe zur Klärung des Volksbildungsbegriffes geleistet, — zu *Beginn* des Bildungskurses.

2. Die Hilfe zur notwendenden Frage nach dem Objekt.

Wenn der Erwachsene rezeptiv ist in seinen praktisch konkreten Lebensfragen, so müssen diese Fragen selbst geklärt werden; erst die Erkenntnis der Notlage führt zu Fragen und läßt Antworten begehren. Um ein Beispiel zu nennen: Der Arbeiter, der die Not seiner mechanischen Arbeit am laufenden Band nur dumpf empfindet und sich resignierend oder rebellierend gegen diese Not verhält, kann in dieser Verfassung noch kein Empfänger von Erkenntnissen sein, welche geeignet sind, ihm in seiner Lage zu helfen. Als ein Resignierender wird er sich möglicherweise mit der Wohnungsfrage, mit der Schrebergartenkultur beschäftigen oder eine populärwissenschaftliche Sternkarte besitzen, als ein sich Auflehnender besitzt er die Kampfdogmatik seiner Partei und kommt nicht über diese hinaus. Erst wenn seine Frage nach einem „menschenwürdigen Beruf", nach einem „organischen Leben" ihm selbst klar geworden ist, kann ihm gedeutet werden, *woher* sein Wunsch nach organischem Leben stamme, was ein „menschenwürdiges" Leben sei, was ihm von außen oder innen zur wahren Ueberwindung seiner Nöte helfe, welche Bildung er bedürfe, wie seine Kampfziele gereinigt werden können, was für einen Sinn seine Arbeit habe und ob ihr Sinn nicht im Wirken für die Familie, auch für die Volksfamilie bestehe, ob die Gemeinschaftsbildung dieser Volksfamilie eine Gefühls- oder Gewissensbildung sei usw.[142]). Doch ist dies nur ein Beispiel aus vielen; schließlich sind aber alle konkreten Lebensnöte von Familie, Ehe, Kindererziehung, Teilnahme am kirchlichen oder völkischen Leben bzw. Ablehnung dieser Teilnahme (welchen Nöten ungezählte Lösungstheorien irgendwoher begegnen) auf letzte Fragen zurückzuführen. Vorstellungen sind zu berichtigen, Begriffe zu klären und schon durch die Klärung von Fragen können Erkenntnisse von Bedeutung vermittelt werden. Wo der Erwachsene nur innerhalb *einer* Ordnung, in der er steht, Nöte empfindet (z. B. im Beruf), nicht aber auch in den *anderen* Ordnungen, an denen er beteiligt ist (Ehe, Familie, Volk, Kirche), da muß der Weg zu den Fragen und Einsichten, die die anderen Ordnungen betreffen, von der Erkenntnis der speziellen Nöte

142) H. Getzeny, Die Aufgabe der Volksbildung im Zeitalter der Proletarisierung, Grundfragen der Arbeiterbildung, a. a. O. Heft 2, S. 8–11. Nachdem „die Grundlagen aller tiefen Bildung, nämlich jede echte Gemeinschaft wie Familie, Berufsgemeinschaft, Gemeinde heutzutage nur vom Einzelnen, vom Individuum erneuert werden kann", muß an das Tiefste, das „Menschsein" dieser Einzelnen angeknüpft werden.

(in diesem Falle des Berufes) erschlossen werden. Da indes alle Ordnungen ineinander greifen und wir uns den Normalmenschen nicht anders als an diesen Ordnungen gleichermaßen beteiligt, ohne eine auszulassen, vorzustellen haben, lassen sich, insbesondere wenn jede konkrete Not auf die Frage nach dem Menschen zurückgeführt wird, Beziehungspunkte herstellen zu Fragen, die vielleicht im erwachsenen Individuum noch schlummern und erst erweckt werden müssen. Die Zurückführung aller Fragen, welche durch konkrete Lebensnöte erwachsen, auf die Frage nach dem „Menschsein" selbst, ist am ehesten geeignet, bedeutsame Erkenntnisse anzubahnen, wir möchten sie die seelsorgerliche V.B. nennen. Die Schwierigkeiten bestehen darin, daß zu solcher Arbeit Volksbildner größeren Stils nötig sind; dieselben sind selten, auch sind die Gelegenheiten selten, sich in der Breite der V.B.arbeit dem Erwachsenen in intimer Weise zu nähern (die Kirche hat hier bedeutsame Möglichkeiten auch der V.B.).

Weniger intim, aber für die breite V.B.arbeit vielleicht notwendig ist es daher, wenn die Vermittlung von Einsichten nicht auf die Frage nach dem Menschsein erfolgt, sondern wenn die verschiedenen Sachgebiete, welche ihrerseits Erkenntnisse für das persönliche Leben in sich bergen, von der Betrachtung der Lebensstätte, an der sich der Erwachsene befindet, her erschlossen wird. Für den Arbeiter z. B. ist der Organismus der Fabrik die Welt, die er erkennt (für den Bauern der Organismus des Dorfes, dörfliche V.B. hat von der Heimat und von Gemeindeverhältnissen auszugehen); diese Welt ist ihm zuerst erst recht zu erschließen, schon indem er an die verschiedenen Wissensgebiete, die mit dieser Welt zusammenhängen, herangeführt wird, fängt er zu lernen an; die Sachkomplexe der Fabrik (der rechtliche, wirtschaftliche, technische, soziologische) lassen den Anschluß an die Grundprobleme dieser Sachgebiete in der Gegenwart selbst zu und mit den Grundproblemen wird dann wieder das individuelle Leben der einzelnen verknüpft. Vor allem für den Arbeiter, der sein Denken mehr an die Sache als an Probleme des inneren Menschen heftet (materialistisches Denken durch die Parteierziehung, wie sie geschichtlich geworden ist), ist dieser Weg gangbar, um ihn, ohne ihn deshalb mit entlegener Popularwissenschaft zu belasten — allmählich über die Betrachtung der äußeren zur Betrachtung der inneren Seite der Sache und seiner selbst zu führen. Beispielsweise ließe sich an die Betrachtung des Technischen der Fabrik (Maschinenkenntnis, Handarbeit): Betrachtungen über Mensch und Werkzeug, Arbeit und Maschine, Qualitätsware und Material-

kenntnis, Technik und Kunst usw. anknüpfen, an die Betrachtung der Wirtschaft (Lohnfragen, Steuern, Streik usw.): die Fragen nach den Gesetzen der Wirtschaft, Einfuhr, Ausfuhr, Problem der Selbstgesetzlichkeit der Wirtschaft, Wirtschaft und Volk, Wirtschaft und Menschenseele, ethische Fragen zur Wirtschaft usw., an die Zusammenarbeit in der Fabrik: die Fragen der praktischen Soziologie, Fragen über Klassenkampf, Organisation, Führung, Verständigungsmittel zwischen Unternehmer und Arbeiter, Verständigung der Gruppen, Psychologie des Nächsten, Fabrikpädagogik, erzieherische Aufgaben im öffentlichen Leben, Selbsterziehung usw. An das Fabrikmilieu heftet sich die Frage nach: Fabrikbau, Wohnungsbau, Siedlung, Wohnweise, Hauskunst, Kunst überhaupt, Hygiene, Unfallverhütung, Körperkunde, praktische Hilfen usw. An die Frage des Fabrikarbeiterstandes die Frage nach Schulkenntnissen, Fortbildung, Bildung überhaupt, Familie, Tradition, Stellung des Arbeiterstandes im Volksganzen usw. Ohne daß diese Reihenfolge erschöpfend oder geordnet sein will, so soll damit doch gesagt sein, daß vom Kleinen aus der Weg ins Größere führen soll; doch darf der Erfahrungskreis nur immer in bezug auf das konkrete Leben erweitert werden. Dabei kann Berührung mit den tiefsten Erkenntnissen gewonnen werden. Die Folgerichtigkeit des Zusammenhangs des Größeren mit dem Kleineren läßt das Wissen nicht nur organisch wachsen, sondern gibt auch die stetige Willigkeit des Weiteraufnehmens. Aus den Lebenserfahrungen der Hörer können zwar nicht immer die Lebensgesetze entwickelt werden, aber von den Lebenserfahrungen aus ist der Zugang zu den Lebensgesetzen zu erschließen.

Ist ein Stand in einer besonderen Kulturlage, so kann den Gliedern desselben ein Neuzuwachs von Erkenntnissen bloß auf dem Boden eben dieser eigenen Kulturlage vermittelt werden. Der Arbeiter besitzt keine eigentliche Kultur. Er steht im Kampf nicht um einen Besitz, sondern um eine Zukunft. Ihm können Einsichten und Erkenntnisse nur vermittelt werden, indem an die Not dieses Kampfes selbst angeknüpft wird, denn seine Zukunft formiert sich bloß durch den Erwerb bestimmter Einsichten. (Bisher lebte er nur von fremdem Besitz, der nicht organisch mit seinem ganz Spezifischen, eben mit seinem Stand verbunden ist, er ist „noch" haltlos, daher unzufrieden.) Der Stand der Bürgerlichen und der Bauern dagegen hat eine bestimmt umrissene Kultur; doch sind beide Kulturen verschieden: der Bürgerliche hat an der Kultur humanistischer Geistigkeit,

der Bauer an der Volkskultur Anteil (bzw. er ist an ihre Reste gebunden, Auseinanderfall seit der Renaissance, verschärft seit der deutschen Klassik). Es wäre nun „vergebliche Liebesmühe", den Bauern in die Welt humanistischer Größen (z. B. in Goethes Tasso, Faust, Iphigenie, Klinger, Beethoven) einzuführen; denn diese Größen schufen aus einer Geistigkeit heraus, die eine ständige Schulung und Uebung voraussetzt; die Geistigkeit des Bauern aber ist anderer Art und jene andere Geistigkeit bleibt ihm ein nie zu erreichendes Land, weil er die unerläßlichen Voraussetzungen dazu nicht erfüllen kann[143]). Ebenso fern sind aber die humanistisch Geschulten von einer Volkskultur (Volksweisheit, Volkslied, Volksrechtsprechung, Volkssitte, Volksbindungen usw.) getrennt, nicht von ihrer wissenschaftlichen oder nachfühlenden Erforschung, sondern von dem Leben aus und in ihr. Alle Volksbildung des Bürgerlichen knüpft also wohl mehr an an die Not des Bürgerlichen in seinem Kampf zwischen humanistischem Menschheitsideal und an die realen Widerstände dazu, knüpft an an die Ichsezession und Ichnot des Bürgerlichen (Entstehung des Bürgerlichen wie der Ichsezession in der Renaissance!). Alle V.B. der Bauern knüpft an an die Not des Bauern, der Scholle Herr zu werden (im äußerlich technischen Sinn und im seelisch geistlichen Sinn), knüpft aber auch an an die Tradition, den Kollektivgeist bzw. die Not derselben, die Heimat, die bisherigen V.B.formen (z. B. war die bäuerliche Volksbildung bis vor nicht langer Zeit zum guten Teil an die Bibel geknüpft -- auch an die Kirche (Aufklärungszeiten) — diese kann nicht völlig ausgeschaltet werden; z. Vergl. die Bedeutung der Volkskirche auf dem Lande)[144]). Das bürgerliche, bäuerliche, das Arbeiterdenken, alle grundsätzlich voneinander verschieden, müssen dabei in besondere Rechnung gezogen werden. Der Volksbildner fördert die Rezeption nur dann, wenn er „den Juden ein Jude, den Griechen ein Grieche wird". Daß der Volksbildner nicht nur den Gegenstand, d. h. seine Darlegungen sowohl nach der wissenschaftlichen Seite fundiert wie nach der Seite des Lebensdenkens präpariert, sondern auch um der Fragen seiner Hörer willen soziologische, sozialpsychologische, individualpsychologische Kenntnisse im weiten Umfang besitzen muß, ist selbstverständlich. Aber: „die

143) E. Heywang, Grundsätzliche Ueberlegungen zur Volksbildungsarbeit auf dem Lande, Volk und Heimat, Jahrgang 5/3.

144) W. Rinck, Erziehung des Landvolks. Jahrbuch für ev. Volksbildung, a. a. O. S. 151 f. Weder eine künstliche Zurückschraubung auf die kaum noch vorhandene Bauernkultur, noch eine einfache Verschmelzung mit der Stadtkultur hilft uns, sondern ein organischer Objektempfang auf der Grundlage des den Bauernstand eben bestimmenden Notwendigen, seinen Lebensbedingungen Gemäßen.

Wissenschaft der Soziologie, zu deren Aufgaben es gehört, den Einfluß zu untersuchen, den die Berufsarbeit auf das äußere und innere Leben eines Menschen ausübt, steht bei uns noch in den Anfängen" — „an unseren Hochschulen fehlen fast überall noch solche Vorlesungen, die für den künftigen Geistlichen, Lehrer, Juristen, Arzt, Techniker von größerer Bedeutung wären, als manche streng wissenschaftliche Vorlesungen anderer Art." [145])

3. Die Form der Objektvermittlung in der Volksbildungsarbeit.

Aus dem Gesagten ergibt sich die für die Rezeption fruchtbare Form der Bildungsvermittlung in der V.B.arbeit. Wenn der Erwachsene bloß hauptsächlich zu tiefst rezeptiv ist in bezug auf seine praktisch konkrete Lebenslage und die sich daran heftenden Fragen, so ergibt sich die Forderung, daß dem Vortragenden die „Welt" des Hörenden, seine Nöte und Probleme, seine Sprache, Begriffs- und Vorstellungswelt bekannt ist. Erst wenn er diese kennt, kann er die Inhalte bieten. Nichts ist natürlicher als dies, daß der Erwachsene seine „Welt" (Begriffe, Vorstellungen, Fragen, Anliegen) demjenigen klärt, von dem er weitere Förderung begehrt und es scheint dies um so notwendiger, als der Erwachsene sich selbst dabei seine Begriffswelt, die Wurzelechtheit seines Fragens klärt, sich seine Fragen vergegenwärtigt und formuliert. Dies bedingt praktisch nun nicht den Vortrag, sondern das Rundgespräch, das um so mehr bei einer Zahl von Hörern von nicht gleicher Anschauung und verschiedenartiger Lebenserfahrung nötig ist. Das übliche Vorlesungssystem muß hier versagen, im Rundgespräch wird in gemeinsamer Anteilnahme und gegenseitiger Hilfe vor der Antwort die Frage herausgestellt. Es soll indes damit nicht der Vortrag ausgeschaltet werden. Er ist, wie angedeutet, notwendig und die durch die Heuristik der Schule Gegangenen müssen sich um ihrer selbst willen wieder an ihn gewöhnen — unter Schweigen —; in ihm kann unter Vermeidung einer schädlichen Debatte eine fremde Ansicht dem Hörer eingesenkt werden, um in ihm ihre Arbeit zu tun. Der Vortrag wird immer da verwendet werden, wo der Lehrende es im Interesse seiner Sache für wünschenswert halten muß. Doch läßt sich eine ungemein fruchtbare Verbindung von Vortrag und Rundgespräch dadurch herstellen

145) O. Stählin, Freie Volksbildung und staatsbürgerliche Erziehung, Volk und Heimat, Jahrg. 4/12 und 13.

(und nicht nur im V.H.Sch.heim, sondern auch in der Abend-V.H.Sch.), daß der Lehrende durch das Rundgespräch in gemeinsamer Arbeit mit den Schülern die Reinigung der Begriffe und Klärung der Frage (des Einzelnen oder des Kreises) vornimmt, um dann nachträglich seine eigene Darstellung unter Umständen debattelos zu geben[146]). Wo der reine Vortragsbetrieb wie in manchen städt. Abendschulen aus unüberwindlicher Scheu und Sprödigkeit der Schüler, aus Unmöglichkeit, die einzelnen Fragen zu kennen, bleiben muß, da muß doch der Vortragende wenigstens theoretisch die Welt seiner Hörer kennen, seine Sprache ihrem Denken anpassen (keine Fachsprache, keine Fremdsprache) und möglichst den vordenkenden Vortrag anwenden, d. h. den Vortrag, der das Problem mit allen Fragen, Zweifeln, Einwänden, Widerlegungen entwickelt, auf Schwierigkeiten, Lösungsversuche, Deutungsmöglichkeiten hinweist, um endlich die eigene Anschauung klar und fest zu geben[147]). Wo für einen Vortrag ein hoher Grad geistigen Wachseins und Denkdisziplin notwendig ist, da muß bei ungeübteren Hörern (Landvolk, Arbeiter) die Dauer des Vortrags beschränkt sein; die Formen der Kirche sind durch den Wechsel von Eindruck und Ausdruck (Gesang, Predigt, Gesang), ohne die Rezeption zu stören, sehr fruchtbar. In Parentheſe kann hier gesagt werden, daß die Kirche überhaupt für die Erziehung zur gesammelten Rezeption Dienste leistet; sie läßt die Hörenden auf die Texte vorbereiten (Bibellesen, Gebete, innere Sammlung, sich steigernde Einstellung auf den Vortrag), sie gibt zu erkennen, daß nicht um bestimmter Liebhabereien willen (gewisse Punkte der christl. Lehre, Befriedigung des Nur-Erkenntnisdranges oder des Nur-Gefühls) gehört werden möge und sie verlangt Nachbereitung (keine lediglich Kritik, Behalten nicht so sehr im Gedächtnis als im Gewissen, Beziehung des Gehörten auf das Innerste des eigenen Ich, Umsetzung ins Leben). Allerdings wirkt das kirchliche Hören dann abstumpfend, wenn diese Erziehung versäumt wird.

---

146) E. Michel, Die Arbeiterbildung in ihrer volkspolitischen Bedeutung, Volk und Heimat, Jahrg. 2/16, 17, 18. „Die übliche Reihenfolge von Vortrag und Diskussion muß also hier umgekehrt werden können; der Lehrer wird oft in die Notwendigkeit versetzt sein, erst auf der Grundlage dieser gemeinsamen Arbeit geistiger Reinigung und Klärung d. h. nachträglich seine eigene Darstellung zu geben. So nur kann das heute übliche Schlagwort von dem Lernenden als Mitarbeiter Inhalt gewinnen.

147) W. Bohl, Die großstädtische Abendvolkshochschule, Volk und Heimat, Jahrg. 4/8.

4. Die Verbindung des Subjekts mit den gestaltenden Zeitkräften.

Weil den Rezeptionen des Erwachsenen hauptsächlich die Fragen seiner konkreten Lebenslage in den gegebenen Ordnungen zugrunde liegen, so wird sich die Hingabe seines Hörens entzünden in der Fühlungnahme mit denjenigen, welche mit eben dieser Frage praktisch ringen und Bedeutendes dazu zu sagen haben, also mit den die Zeit gestaltenden Kräften, seien es Einzelpersonen oder Gruppen. Die gestaltenden Kräfte der Zeit sind ja soweit gestaltend, als sie sich mit den Zeitproblemen beschäftigen. Die Bildung des Erwachsenen, die nicht in einer festen Form, Zustand, Fertigsein, Besitz besteht, sondern ein stetiges Wachsen, eine Wandlung des Lebendigen ist (eingelernte Weltbilder der Schule, theoretisch konstruierte Weltbilder der Jugend werden eliminiert), geschieht nicht von einem Ort (Schule) her, sondern das Leben selbst wirkt bildend, in freiem Verkehr wird alles, was zu den Fragen, die das Leben selbst stellt, Bedeutungsvolles gesagt wird, angeboten. Erst aber dadurch, daß verschiedene Meinungen, die einander widersprechen, zu demselben Gegenstand laut werden, können die Geister geprüft werden; — das Anhören der verschiedenen Meinungen zu einem Gegenstand wirkt nicht nur wissenbereichernd, sondern auch die Frage selbst wird dadurch vertieft, die Frage wird deutlicher, „ansprechender", wo aber die Frage vertieft wird, da wird auch das Hören auf letzte Antworten intensiviert.

Nehmen wir als Beispiel einer konkreten Not die gesteigerte Bevölkerungsdichtigkeit mit allen Folgen und die Frage der Kindererzeugung: verschieden urteilen über diese Frage der Arzt, eine rechts- bzw. linksstehende Partei, der wissenschaftliche Volkswirtschaftler, eine an diesbezüglicher Rechtsprechung bzw. Rechtsveränderung interessierte Gruppe, die Kirche. Vitalen oder rationalen Erwägungen setzen sich hier ethische entgegen (Volk, seelische Gesundheit, Fortkommen der Kinder), mitbestimmend kann der Glaubensimperativ werden, nicht zu sorgen —: die Frage hat sich vertieft und begehrt nach einer letzten Lösung (alle Fragen aber schließlich verdichten sich zu einer letzten Frage nach einem höchsten Wert, der die Beantwortung aller Fragen dadurch gibt, daß er verpflichtet und so aus der Unrast des „sowohl — als auch" entnimmt).

Damit durch die Anteilnahme an der freien Konkurrenz der Meinungen die Fragen in der ihnen gebührenden Weise vertieft werden, sind zwei Voraussetzungen unerläßlich: 1. das Leben des erwachsenen Individuums darf nicht lediglich sich in der Anteilnahme an einer oder einigen bestimmten Gruppen erschöpfen, es darf nicht ganz und gar in Interessen- oder Kampfgruppen bzw. Zweckverbänden eingebunden sein, sondern bei aller schicksals- oder wahlmäßigen Bindung an eine besondere Gruppe des Volkes muß frühzeitig schon eine „zwischenbündische" Erziehung stattgefunden haben, wenn der Erwachsene am Widerstreit der Meinungen fruchtbar teilhaben soll; 2. die Gruppen müssen den friedlichen Verkehr in Rede und Gegenrede pflegen bzw. Stätten dieser Pflege haben; wo nur der Zustand der Fehde der Meinungen mit dem Vernichtungswillen des Meinungsvertreters besteht, leidet die Bildungsmöglichkeit des einzelnen darunter, weil der einzelne nicht mehr die Sache, sondern nur das Kampfinteresse gewahrt. Solche Orte, wo der Verkehr der Meinungen stattfindet und geübt werden kann, müssen keineswegs Schulen sein, es ließe sich ein blühendes V.B.wesen denken ohne Volkshochschulen[148]), doch ist es wohl zurzeit nötig, daß die Schule den im Volk noch nicht zustande gekommenen Verkehr langsam entwickelt und aufbaut. Zur Anbahnung dieses Verkehrs bzw. zu seiner Uebung dienen V.H.Sch.Heime, Sammellager und Arbeitsgemeinschaften. Auch die Abend-V.H.Sch. kann diesem Zweck dienen, wenn einesteils die Lehrkräfte die anderslautenden Meinungen über ihre Gegenstände freimütig und gewissenhaft vortragen und wenn andernteils die die Zeit bestimmenden Gruppen an den Abendschulen sich beteiligen[149]). Der Begriff „neutrale V.B." enthält eben neben der Bejahung der Eigenentscheidung der Hörer (nicht Vermeidung der Weltanschauungsfragen) und neben der Bejahung eines allgemeinen („neutralen") Bildungsgutes[150]) auch noch die

148) Th. Bäuerle, Erwachsenenbildung, a. a. O. „Wenn nämlich neue, dem Wesen der Sache und der Not der Zeit noch besser entsprechende Formen gefunden würden oder, gerade herausgesagt, wenn die Lebensordnungen unseres Volkes, insbesonders das Gemeinschaftsleben und hier vor allem das Arbeitsleben nach den Grundsätzen wahrer Bildung gestaltet würde." In der Tat, überall, wo im Volk „friedliche" Gespräche zusammenkommen die einen Gegenstand von verschiedener Seite beleuchten, da findet Volksbildung statt. Wir sind nur durch die Feindschaft aller Individualisten gegen alle Individualisten so pessimistisch geworden, daß wir uns einen solchen Zustand kaum mehr vorstellen können.

149) Das sogenannte Essener System, das vielleicht nicht in einem Heim, aber in der städtischen Abend-Volkshochschule fruchtbar ist. Der Einwurf „Parlamentarismus" ist hier nicht begründet, weil es hier nicht gilt zu kämpfen, sondern Meinungen darzustellen.

150) Neutraler Volkshochschulverband Paul Natorp, Sozialpädagogik, Stuttgart 1925.

Bejahung des friedlichen Wechselgesprächs. Anteil gegeben wird an Rede und Gegenrede der an den Zeitfragen Beteiligten aber auch durch Bücher, welche zu einer Frage die Stimmen sammeln (auch in Form eines Dialoges mit den Kritikern), durch Zeitungen, welche (unter Vermeidung der üblichen Rundfragen) die Organe mehrerer verschiedener Gruppen sind (Aufgabe der V.B.Zeitschriften)[151]. Diskussionen des Arztes, Geistlichen, Politikers, Volkswirtschaftlers, Erziehers, Künstlers usw. in volkstümlicher Sprache zu einem Gegenstand unter Beiziehung der Oeffentlichkeit sind mehr und mehr unerläßlich. Insoferne ist der abgesonderte Gelehrte hier weniger geeignet, Erkenntnisse zu geben als der wissenschaftlich geschulte Volksmann. Der rechtsphilosophisch, rechtshistorisch geschulte Richter, welcher im Volk richtet, wird besser die Rechtserneuerung mit den Bedürfnissen des Rechts und des Volkes und der Zeit zusammenschauend darlegen und für das Recht interessieren als der Jurist: der praktische Seelsorger spricht die Sprache der religiösen Nöte der Zeit anders als der Theologe, der Arzt wird die Volksleiden mit den Volkslastern in Beziehung bringend das Ohr der Zeit für seine sittlich fundierten Meinungen finden —: die am Zeitleben Wirkenden (auch die Vertreter politischer Gruppen) sind also in die V.H.Sch. zu bitten, zu Wechselgesprächen zu veranlassen, wodurch die V.B.stätten zu Lebensstätten werden[152].

5. Anhang: Die Pflege des sozialen Hörens.

Anhangsweise soll noch nach Betrachtung der auf geistige Güter, Einsichten, Erkenntnisse gerichteten f. E.pflege von der sozial gerichteten f. E. gesprochen werden, da der Begriff V.B. diese in sich einschließt. Das soziale Hören wird geübt

151) Weitsch, a. a. O. empfiehlt vergleichende Zeitungslektüre an der Volksbildungsstätte; einige Blätter verschiedener Parteirichtungen sollen nebeneinander gelesen werden, um die Verschiedenartigkeit der Betrachtung ein und desselben Themas aufzuzeigen. Dies ist nicht nur für politische Betrachtungen zu empfehlen.

152) Wenn der Unternehmer nicht bloß technische und wirtschaftliche, sondern auch pädagogische Kenntnisse hat, der Rechtsmann, Politiker, Publizist, Geistliche außer juristischen, politischen, journalistischen, theologischen Kenntnissen auch pädagogische besitzen, dann können sie das, was irgend bedeutsam ist in ihrem Fach, dann nicht nur dem Recht, der Politik, der Zeitung, der Kirche, sondern auch „dem Menschen" dienstbar machen. Umgekehrt gilt: „Alle Erscheinungen in unserem Volksleben, die für das geistige und seelische Werden unseres Volkes von Bedeutung sind, verlangen eine pädagogisch wissenschaftliche Bearbeitung (Th. Bäuerle, Erwachsenenbildung, a. a. O.). Also: Pädagogik des Rechtswesens, der Volkswirtschaft, Fabrikpädagogik, Pressepädagogik usw. — alle diese „Sachgebiete" müßten daraufhin geprüft werden, wie innerhalb ihrer selbst pädagogisch gehandelt werden könnte.

1. in der Kenntnisnahme der Bedürfnisse und des Seins der anderen (erst wenn ich die Bedürfnisse des anderen kenne, kann ich ihm helfen), 2. in der Aussprache mit ihm.

1. Die sozialpsychische Kenntnis des anderen wird vermittelt durch Beschäftigung mit dem Milieu, der Tradition und Organisation der Stände, Klassen und Parteien, mit den verschiedenen Siedlungsweisen wie Großstadt, Kleinstadt, Dorf, mit den Denkweisen der Stämme usw.[153]). Die individualpsychische Kenntnis des anderen wird vermittelt durch Beschäftigung mit den verschiedenen Berufen Bauer, Handwerker, Arbeiter, Offizier, Industrieller, Großkaufmann usw.), mit der Rückwirkung dieser Berufe auf die seelische Struktur der Menschen. Wichtig ist dabei das Zusammenschauen der Anschauungen, Begriffe, Denkweisen mit den Lebensweisen, Wohnweisen, Geselligkeit, Erholung, Schulung, Erlebnismöglichkeiten, Besitztum usw.[154]). Systematische Darstellungen, Biographien vor allem, vermitteln die Kenntnis, die Volksbibliotheken haben hierauf besonders Wert zu legen. Freilich ist die praktische Kenntnisnahme durch nichts zu ersetzen (Sammellager, Werkstudententum); ein praktisches Arbeitsjahr würde, besonders wenn in ihm auch theoretische soziale Schulung getrieben würde, für das Kennenlernen der Stände, Klassen, Parteien fruchtbar sein.

2. Orte, wo das Wechselgespräch gepflegt wird, sind Sammellager und V.H.Schulheime. Der Wert der Sammellager besteht nicht bloß darin, daß die eigenen Anschauungen der Beteiligten geklärt und formuliert, die Gegensätze klar herausgestellt werden müssen, sondern in dem Erlebnis, daß das Fundament allen sozialen Lebens die Kunst des Zuhörens ist. Dies Erlebnis kommt dann zustande, wenn die Gruppen weniger ihre Rechtsansprüche, als ihre Nöte und Schwierigkeiten einander kundgeben, die geistigen Kräfte und die idealen Hintergründe ihres Strebens aufweisen[155]). Das V. H. =

153) Das Verständnis der Stämme ist meines Wissens nur in der Jugendbewegung bisher betrieben worden. Förster, Jugendseele . . . . a. a. O. S. 276/277.

154) O. Stäblin, Richtlinien für die Förderung staatsbürgerlicher Erziehung durch die Arbeit der freien Volksbildung, Landesverband für freie Volksbildung Bayern, München, Dienerstr. 27.

Es handelt sich bei diesem Hören um „eine reine Anschauung von den Hauptkampffeldern des täglichen Kleinkrieges der Volksgenossen" (Weitsch, a. a. O.) und um „eine brüderliche Kunde vom Leben des Bruders".

155) Verfasser kann von sich selbst sagen, daß er zum „hörenden Verhalten" zur Arbeiterschaft nicht durch die Rechtsansprüche demagogischer Volksredner (1818 ff.) kam, sondern durch die Lektüre einer einfachen Arbeiterbiographie

Sch. heim hat darin seinen Wert, daß hier das Gut der Gemeinschaft begriffen werden muß, wenn das Heimleben fruchtbar und zweckvoll sein soll. Die Gemeinschaft besteht nicht in der Harmonie oder Identität der Anschauungen (intellektualistischer Gemeinschaftsbegriff), sondern in dem stets erneuten Versuch, trotz Differenzen sich nicht zu scheiden, sondern den Versuch eines gemeinschaftlichen Verkehrs immer wieder aufs neue zu realisieren. (Auch eine Familie wird lediglich zur Familie dadurch, daß Mann und Frau, Jung und Alt, sich um das Gut der Familie dauernd bemühen.)

Mit der Volksbildung hat das sozial gerichtete Hören insofern zu tun, als der Volksbildungsbegriff noch einen anderen Sinn hat, als den oben gebrauchten (Bildung des Volkes), nämlich Bildung zum Volk. Ohne Stärkung des sozialen Hörens ist eine Arbeit, die die Bildung des Volkes zum Volk bezweckt, undenkbar, denn unter Volk verstehen wir nicht eine Summe von Menschen gleicher Denkrichtung, sondern vielmehr bleiben Individuen, Stände, Parteien, Weltanschauungsgruppen zunächst jeder in seinem Eigenbesitz, doch sind sie dadurch ein Volk, daß sie ihre gegenseitigen Ansichten, Einwände und Widersprüche anhören und aushalten. Dieses gegegenseitige Sichkennenlernen, Anhören, Sichbesprechen und Widersprechen kommt aber nicht zum Abschluß. Individuen und Gruppen müssen immer wieder im Fluß der Umgestaltungen des Lebens voneinander hören; in diesem Hören liegt der Fortschritt. Ein Volk ist nicht, sondern es wird nur dauernd; das sozial gerichtete Hören muß von der anfänglichen Bemühung durch die Uebung hindurch zur festen Eigenschaft werden.

Beschluß.

In der vorliegenden Arbeit wurde bald mehr auf die Schaffung günstiger Bedingungen für das Hören, d. h. auf die Pflege der f. E. der Nachdruck gelegt, bald mehr die Erziehung zum willensmäßigen Anhören der Inhalte geistiger Objekte betont. Die einzelnen Kapitel hängen locker zusammen: von verschiedener Seite her kann die Förderung der f. E. erfolgen und auf jeder Stufe der Erziehung kann sie be-

(W. Holek, Lebensgang eines deutsch-tschechischen Handarbeiters, Jena 1909), sowie durch die persönlichen Schilderungen von Arbeitern auf seinen vier je 3 Monate dauernden werkstudentischen Arbeitsplätzen (Fabrik, Waldarbeit, Eisenbahnbau, Bergwerk). Umgekehrt können auch die Nöte des geistigen Arbeiters, Seelsorgers, Arztes usw. auf andere Stände Eindruck machen.

rücksichtigt werden. Der Vitalitätspädagoge hat ebenso in einer rational verklemmten Zeit Hilfsdienste für die f. E. zu leisten, wie der Lehrer der Elementarschule gleich welcher Methode ihrer gedenken muß; die gebundene Gruppe kann ihrer nicht entraten und die zwischenbündischen Erzieher sind, von dem Gedanken der „Bildung zum Volk" aus, unentbehrliche Erzieher auf sie hin. Anders freilich muß der jugendliche Mensch von 18—22 Jahren, dem man nur leichte Hilfen geben kann, an die Objekte erinnert werden, an denen er nicht vorbeigehen darf, weil sie ihm in aller seiner Einseitigkeit und gerade wegen ihrer brennend nötig sind; anders kann dem gereiften Erwachsenen, der vielleicht gerade nach dem nötigen Objekt begehrt, während man ihm in Unwissenheit unnütze Objekte anbietet, zum Empfang des ihm Notwendigen verholfen werden.

Absichtlich wurde vermieden, von den Geistesgütern, Ansichten, Erkenntnissen, Lehren einer bestimmten Gruppe zu sprechen, nicht weil Verfasser nicht in einer Weltanschauungsgruppe eine Heimat hat — (vielmehr ist es ihm vergönnt, den persönlichen Beruf immer mehr mit den Anschauungen seiner Weltanschauungsgruppe zusammen zu binden) — sondern weil mit seiner Weltanschauung die Anschauung zusammenhängt, daß zuerst vieles gehört werden müsse und manche Wege unter Befolgung des Wahrheitsprinzipes zu Ende gedacht und gegangen werden müssen, bis das Objekt, das die Weltanschauungsgruppe des Verfassers (die evang. Kirche), den Hörern anbietet, angehört werden kann (das „Evangelium"). Nicht von bestimmten Objekten bestimmter Gruppen wurde geredet, die Objekte sind da, in unserem Volk vielleicht von allen Völkern am besten vertreten, auch die Menschen sind da, nur an der Fähigkeit des Aushorchens der Objekte selber fehlt es. Daß in unserer Zeit sehr viele Erkenntnisse, wie die Empfänglichkeit, die letzten Endes einer demütig religiösen Grundhaltung bedarf, zu fördern sei, verschüttet sind, behaftet auch vorliegende Arbeit mit einem Mangel.

Es mag noch kurz hingewiesen werden auf das, was uns für die Pflege der f. E. in der Gegenwart hoffen macht.

1. Bei den Pädagogen ist die Erkenntnis im Wachsen, daß der Pädagoge sich selbst Schranken setzen, bzw. Askese auferlegen muß hinsichtlich der Verpflichtung des Hörenden auf das, was er darbietet. Er herrscht nicht, sondern er muß dienen, er darf sich nicht als Diktator verabsolutieren. Im

gleichen Maß aber als der Pädagoge andere, den Dichter, den Propheten, den Kirchenmann usw. neben sich als wichtige Verkünder und Deuter der Objekte anerkennt und im gleichen Maße, als er sich nicht dem einzigen Gestalter der Zukunft nennt, sondern sich demütig eingesteht, daß „Pädagogik" immer nur Episode ist und die eigentlichen bildnerischen Entscheidungen auf anderen Gebieten fallen" (W. Flitner), wird er, schon aus Liebe zu seinen Schülern, seiner Tätigkeit die Hörerziehung eingliedern und so die Gemeinschaft mit denen, „die auch etwas zu sagen haben", wollend betätigen, auch dann, wenn er von einer bestimmten Gruppe des Volkes zu reden und lehren beauftragt ist. Das Recht des Erziehers, auf letzte Fragen immer nur aus eigener Orientierung zu antworten, wird dabei nicht angetastet. Der Anfang zu dieser Askese ist überall dort gemacht, wo man aus Liebe zu dem zu Bildenden diesen empfindungsvoll macht für jene eine bedeutsame Wahrheit: „Wir haben bloß die Wahl zwischen Erstarrung und Verwandlung, was in Flammen sich verjüngt und immer neue Früchte trägt, das sollte uns entzücken" (R. Huch, Entpersönlichung). Der Anfang zu dieser Askese ist auch überall dort gemacht, wo man den Schüler „als Suchenden entlassen will, von dem man die Ueberzeugung haben kann, daß er nicht eher rasten werde, bis er sich zu einer Lebensanschauung hindurchgerungen habe" (Huth). Da aber auch die Erkenntnis wächst, daß das selbstherrliche Geschöpf in absoluter Freiheit nicht in weltweiten Perspektiven denken, sinnvoll handeln und sinnvoll wählen kann und daß sinnvoll derjenige handelt, der nicht sich sondern dem letzten absoluten Sinn nahe ist, wird man nicht nur den suchenden, sondern auch den hören könnenden Schüler entlassen.

2. Diese Einstellung hängt mit der Tatsache zusammen, daß bei den Pädagogen wie anderwärts sich die Erkenntnis vertieft, daß sich im Menschen der Zukunft eine Synthese bilden muß all desjenigen, was die Hauptgruppen unseres Volkes als ihre wesentlich richtigen Wahrheiten verkündigen und verteidigen. Die Erkenntnis bricht sich Bahn, daß keine der gegenwärtigen großen und kleinen Gruppen für sich fähig ist, ihr Leben bezw. das Gegenwartsleben zu heilen. Jede Gruppe hat in sich wichtige unverlierbare Wahrheiten, die unbedingt im Menschen, wenn auch nicht zusammenfließen, so doch Raum gewinnen müssen. Eben gerade weil jede Gruppe in Kampf und Verteidigung ihre wichtigen Wahrheiten überbetonte, versäumte sie die Betonung anderer Wahrheiten, die nicht vergessen werden dürfen. So hat z. B. der Protestantismus den Hinweis auf die Problematik des

Menschen und seine Erlösungsbedürftigkeit kräftig betätigt, aber, obwohl die ethisch-soziale Gestaltung vom Staat der Kirche zugeschoben war, die wirtschaftlichen, sozialen, politischen Probleme sich zuspitzen lassen und keine immer bedeutende Stellungnahme zu einer weltlichen Bildung gefunden, unter Hinweis darauf, er sei für die Vorgänge dieser Welt nicht zuständig[156]). So hat der Katholizismus in Weltweitheit die Fragen einer christlichen Kultur bejaht und verteidigt, aber versäumt, scharf abzugrenzen zwischen dem politischen Menschen und dem religiösen Menschen. So hat der Idealismus die Liebe zu dem zu Bildenden als einem selbstständigen Individuum verfochten, aber das wahre Angesicht des Menschen sich verhüllt, den Glauben an ein „werdendes Ganzes" hochgehalten, aber neben dem Ausspruch „Du kannst, denn Du sollst" nicht bindend genug begründet, warum wir denn sollen und wer es denn bindend fordert. So hat der Sozialismus den Nachdruck gelegt auf den Schutz der Hilflosen und hat zuerst die Bindungen der Menschen aneinander wieder stärkstens betont; aber da er als Antithese gegen einen Machtstandpunkt wieder einen Machtstandpunkt einnahm, bedarf er, wenn die Antithese überflüssig wird, selbst einer Antwort, um das Fragen und Suchen der Zeit beantworten zu können. Die Gegenwart hat die Gegensätze verschärft — je mehr die Verschärfung zur Not wird, und sich widernatürliche Zustände für den einzelnen wie für die Allgemeinheit herausstellen, desto mehr werden die Einsichtigen den Menschen der Zukunft erwarten. Der Wille zur Synthese, zum „neuen Menschen", der schließlich der Wunsch der Besten aller Gruppen ist, erbringt aber die Hörerziehung mit sich.

---

156) Dieser und die folgenden Gedanken nach F. Bertsch, Evangelische Volksbildung, Jahrbuch a. a. O. S. 28 ff.

Lebenslauf.

Als Sohn des akad. Bildhauers Karl Stzinger und seiner Ehefrau Luise, geb. Gmeiner, am 27. Juli 1899 zu München geboren (bayer. Staatsangehörigkeit), besuchte ich Volksschule und Gymnasium in München. Vom Mai 1917 bis zur Novemberrevolution 1918 war ich im Heeresdienst, nach Teilnahme an einem Kriegssonderkurs erhielt ich 1919 im Juli das Reifezeugnis. Ich studierte hierauf Theologie und Philosophie in Erlangen (W.S. 19/20; S.S. 20), Tübingen (W.S. 20/21 bis S.S. 22), Erlangen (W.S. 22/23; S.S. 23), München (S.S. 24). Im Sommer 1923 bestand ich die theologische Aufnahmeprüfung vor dem evang.-luth. Landeskirchenrat München, war hierauf von September 1923 bis Juli 1924 im evang.-luth. Predigerseminar in Nürnberg, im September und Oktober 1924 Privatvikar in Amberg, von November 1924 bis April 1925 Katechet in Schweinfurt a. Main, unterbrach aber dann meine kirchliche Tätigkeit, um noch ein Semester Philosophie in München zu studieren (S.S. 1925). Vom 1. Oktober 1925 bis 1. September 1927 war ich Hilfsgeistlicher in Treuchtlingen. Im Herbst 1926 bestand ich vor dem evang.-luth. Landeskirchenrat München die theol. Aufnahmeprüfung. Im November 1926 verehelichte ich mich mit Maria Hofmann aus München. Zum 1. November 1927 wurde ich als Pfarrer auf die Pfarrei Geckenheim (Bez.A. Uffenheim) ernannt. Seit dem Frühjahr 1928 beschäftigte ich mich mit vorliegender Arbeit. Für alle Förderung, die mir durch meinen verehrten Lehrer, Herrn Geheimrat Universitätsprofessor D. Dr. Otto Stählin, Erlangen, während der Abfassung vorliegender Arbeit erteilt wurde, darf ich hier meinen ehrerbietigsten Dank aussprechen.